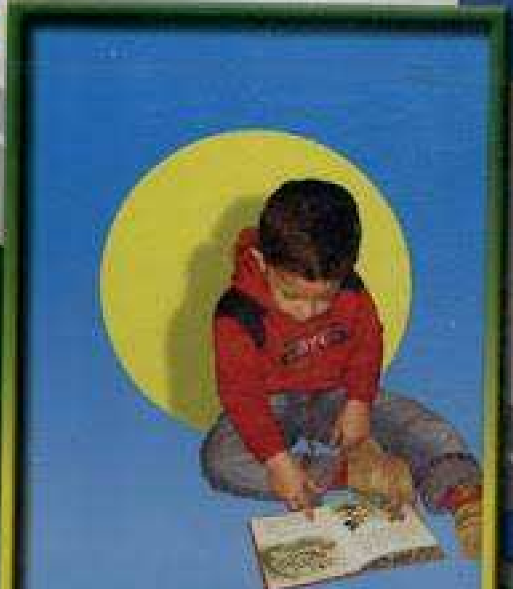
٣٦

تعليم القراءة والأدب

إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع



الدكتور / رشدي أحمد طعيمة

الدكتور / محمد علاء الدين الشعيبي

دار الفكر العربي

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس
-٣٦-

تعليم القراءة والأدب

إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع

الدكتور رشدى أحمد طعيمة
كلية التربية - جامعة المنصورة

الدكتور محمد علاء الدين الشعيبى
كلية التربية - جامعة المنيا

الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباس العقاد- مدينة نصر- القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
٦أ شارع جواد حسنى - ت: ٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٣٧٣,٤١ رشدى أحمد طعيمة.

رش ت ع تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع/ تأليف رشدى أحمد طعيمة، ومحمد علاء الدين الشعيبى.- القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٦م.

٦٣٣ ص: جد ؛ ٢٤سم.

تدمك : ٢ - ٢٠٥٥ - ١٠ - ٩٧٧.

١-تدريس القراءة. ٢- تعليم القراءة. ٣- الأدب العربى، تذوق وتدريس. ٤- الثقافة العربية الإسلامية.

أ- محمد علاء الدين الشعيبى (مؤلف مشارك).

ب- العنوان

جمع إلكترونى وطباعة

البردي

تصميم وإخراج فنى

حسام حسين أنيس

رقم الإيداع ٣٦٠٦ / ٢٠٠٦

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ ... رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ ﴿٨٩﴾ ﴾ [الأعراف] .

إهداء

إلى روح أخي الكريم/

الدكتور محمد علاء الدين حلمي الشعيبي

أهدي هذا الكتاب

ثمرة جهد علمي مشترك، وتعاون بيننا صادق.

سائلا المولى عز وجل أن يكون هذا الجهد عملا خالصا

لوجهه، وعلما ينتفع به.

وأن يجزي محمد علاء وأبناءه عما قدم من خير.. خيراً

رشدي طعيمة

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

تصدر بإشراف نخبة من الأساتذة

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب فى مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشتمل علـى أحدث ما صدر فى هذا المجال عـالميا مع معالجـته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء.

ويسر اللـجنة الاستشـارية أن يشارك أصـحاب الفكر والكُتّـاب وأساتذة الجـامعـات بنشر مؤلفاتهم المتميزة فى تلك السلسلة.

المقدمـــة

المقولات التى ثبتت صحتها فى مجال التربية قليلة، وذلك لتعدد التجارب واختلاف وجهات النظر وتباين المنظور الذى يرى الخبراء من خلاله مضامين هذه المقولات، فضلا عن أن التربية أحد قطاعات العلوم الإنسانية التى تتسم نتائجها عادة بذاتية تفوق فى بعض الأحيان ما ينبغى أن تكون عليه من موضوعية .

إلا أن من بين هذه المقولات القليلة والتى ثبتت بما لا يدع مجالا للشك فى صحتها، مقولة فى طرق التدريس مؤداها أنه **لا توجد طريقة واحدة مثلى تصلح للطلاب كافة والمواد الدراسية جميعها والأمكنة على امتدادها والأزمنة على تباعدها..** فما يصلح هنا قد لا يصلح، بل قد يضر، هناك . . والقراءة على رأس فنون اللغة التى تتعدد طرق تدريسها . . فهناك طرق لتعليم القراءة للأطفال فى رياضهم تختلف عن طرق تعليمها للمبتدئين فى مدارسهم، وهذه بدورها تختلف عن طرق تعليمها للأميين الكبار فى فصولهم، وهناك طرق تعليم القراءة للناطقين بالعربية وأخرى لتعليمها لغير الناطقين بالعربية . بل إن طرق تعليم القراءة لغير الناطقين باللغة العربية تختلف من جمهور لآخر باختلاف متغيرات كثيرة يصعب الآن حصرها . ثم هناك طرق لتعليم القراءة للعاديين وأخرى لذوى الحاجات الخاصة . . وهذا الجمهور نفسه يفرض تنوعا فى طرق التدريس يتعدد بتعدد مواصفاته . ثم هناك طرق لتعليم القراءة تتعدد بتعدد التقنيات التربوية الحديثة مثل الحاسوب والإنترنت . . وغيرها . .

والمتأمل فى طرق تعليم القراءة بوضعها الراهن الآن يلحظ أنها تتعامل بشكل عام مع جمهور افتراضى، تستخلص القدر المشترك بينهم وتركز عليه وتتعامل مع طالب متوسط القدرات، عادى الصفات . وفى مثل هذه الحالات تتعامل طرق التدريس مع

الطلاب كجماعات وليس كأفراد . فى الوقت الذى تنص عليه مقولة أخرى من بين المقولات التربوية القليلة الصائبة، بأنه لا ينبغى أن يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة . وإلا ظل شعار الفروق الفردية شعارا مجردا وليس ملموسا، ونظريا لا عمليا، وحلما لا حقيقة . .

إن الحديث عن دوافع التعدد فى طرق التدريس، الكلية والجزئية والتوليفية، وتباين الاستراتيجيات التربوية ما بين التعلم الإفرادى والتعلم الذاتى والتدريس التبادلى والتعلم التعاونى والتعلم عن بعد وغيرها . . واختلاف أساليب تعليم اللغة لغير الناطقين بها ما بين طريقة النحو والترجمة، والطريقة المباشرة، والسمعية الشفوية، والإيحائية Suggestopedia والاتصالية Communicative .

نقول إن الحديث عن دوافع التعدد والتباين والاختلاف بين هذه الطرق والإستراتيجيات والأساليب لا ينبغى أن يقف عند حدود الزمن . فينسب كلا منها لمرحلة معينة وكأن الحديث ينسخ القديم، وكأنها جميعها حلقات فى سلسلة التطور التربوى . . والأمر فى الواقع ليس كذلك وإن كان فيه شىء من الصواب . . والدليل على خطأ هذا التفسير أن كلا من هذه الطرق والاستراتيجيات والأساليب مازال له موقع فى حياتنا التربوية . فهذه تُستخدم هنا وتلك تُستخدم هناك، بل قد يشهد الواقع فى بعض المؤسسات استخداما متزامنا لأكثر من طريقة . العبرة إذن بخصائص الجمهور الذى تستخدم معه كل طريقة والظروف المحيطة بالتعلم والإمكانات المتوفرة للتعليم .

من أجل هذا كانت فكرة هذا الكتاب

حول الكتاب

ولهذا الكتاب هدف وخطة وجمهور . . ثم له بعد ذلك تاريخ . . ولابدأ بما انتهيت به . . أى الحديث عن قصة هذا الكتاب . .

منذ ستة عشر عاما أو يزيد، أشرفت على الطالب محمد علاء الدين حلمى محمد الشعيبى فى إعداده لرسالة الماجستير . وكان وقتها معيدا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة المنيا . وكان موضوع رسالته : " تحديد وقياس مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ودراسة علاقتها ببعض عوامل التعلم "

إلى أن نوقشت عام ١٩٨٩م . وأشهد أن صاحب هذه الرسالة تميـز بما لم يتميز به كثير من أقرانه . ولقد جمع في شـخصه الكريم ما لم يجتمع كـاملا عند واحد منهم . كان ذكيا مبتكرا مثابرا خلوقـا جادا أمينا. يعمل الشيء فلا يقنع بالحد الأدنى من الأداء، بل يطمح دائما إلـى الأعلى . معطاء لم يكن يبـخل على عمله العلمي بوقت أو جـهد أو مال . . يقطـع المسافة من المنيـا إلى دميـاط أكثر من مـرة فى الأسبـوع الواحد ليـقابل مشرفـــه (وكنت عمـيدا لتربية دمياط وقتـها) دون كلل أو ملل . . تميز بالقدرة على استثمار ما يتوفر له من إمكانات وفرص في مجـال التعلم خير استثمار . فلقد أوفد من المنيا إلى ألمانيـا فى بعثة للإشراف المشترك استـغرقت عامين أجاد فـيهما اللغـة الألمانية ووقف على أحدث المستـجدات فى ميدان دراسته للدكـتوراه، إلى أن أبدع (وليس فقط أنجز ١٩٩٤) رسالة للدكتوراه كانت مثار فخر بين الخبراء فى قطاعين كبيرين من قطاعات التربية هما : قطاع المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وقطاع ذوى الحاجات الخاصة، إذ كان مـوضوعهـا " أثر برنامج يعد وفق أسلوب النظم على تنمـية بعض مهـارات اللغة العربية لدى المتخلفين عـقليا " . ولعل اختياره لهذا الموضوع والعـمل مع هذا الجمهور يكشف عن بعد آخر من أبعاد شـخصيته وهو البعد الإنسانى المتجـذر فى أعماقه. ولقد كان رقيق الإحـساس جياش العاطفـة . . طموحا إلى أقصى مـا يتاح له من فرص، أو تسمح به الإمكانات، أو تتـهيأ له الظروف. تعلـّم فنيـات استخدام الحـاسوب بمعظم أو كل ما توفر لغيره ؛ سواء من حيث ممارسة مهاراته، أو إعداد برامجه، أو صيانة أجزائه . . فكان فى ذلك مثالا يحـتذى . . ولم يكن ينتظر حتى يطلب أحـد منه المساعدة فى البحث فى شبكة الإنترنت عن موضوع معين، بل كان يسبق بذلك، فيوفر لأصدقائه ما له بميدان دراستهم صلة . . وما يمكن أن يكون لهم ذا جدوى .

ذلك هو المرحوم الدكـتور محـمد علاء الدين حلمى مـحمد الشعـيبى . . وتمر الأعوام . . وتزداد المهام وتتعدد المسئوليات، وسبحان من جعل لكل إنسان ما يشغله . . فلم نلتق إلا فى سلطنـة عمـان . . فى نزوى . . فعـرفت علاء عن كـثب وارتبطت به ارتباطـا تعدى بكل المقـاييس حدود العمـل والزمالة . . ثم حـدثنى عن كتاب لـه ألفه ورجانى أن أقـرأه لإبداء الرأى فيه . . فأبديت الرأى وكـان إعجابا به وتقديرا لمـا فيه . وإذا به يطلب أن أشاركـه فى إصداره حتى ولو لم أضف إليه شيـئا !! فترددت كـثيرا، ولم يكن ترددى هذا صادرا عن إحساس بضآلة العمل أو قلة شـأن صاحبه- وحاشا لله أن يكون ذلك - وإنما صدرتْ عن رغبـة جادة فى أن ينفرد الدكتور محـمد علاء الدين

بهذا العمل الذى أبدعه من أوله لآخره، والذى واكب فيه مستجدات البحث العلمى فى مجال القراءة وتعليمها .. ورغبت فى أن يكون هذا العمل باكورة إنتاج له يسعد وحده بثماره .. ويأبى الدكتور علاء أشد الإباء، ويلح فى الرجاء أشد الإلحاح .. حتى صادفنا مساء يوم الخميس ٢٠٠٢/٤/١١ ليلقى ربه شهيدا هو وحرمه فى حادث بالسيارة أليم، فتأملت حكمة القدر، وكيف شاءت إرادة الله أن تجمع بيننا فى هذا المكان .. وأن نتقارب عملا وصداقة وعلما .. وأنصت بإمعان إلى خاطر يشدنى إلى الكتاب شدا .. ويدفعنى لأن أسهم فى مادته بجهد، وهو بلا شك جهد المقل.. وأضفت إليه ما أضفت دون أن أغير كلمة واحدة فيما كتبه الدكتور محمد علاء ونلت بذلك شرفا لم أكن لأستحقه .. وكم تعجبت أن أجد بين أصول هذا الكتاب ورقة بعنوان «هذه وصيتى» والتى شعرت أثناء قراءتها بصدق حدس المرحوم وقد آثرت أن أرفق صورة منها ، داعيا الله عز وجل أن يتقبله هو وحرمه قبولا حسنا.

ولنترك محمد علاء يحدثنا عن كتابه كما ورد فى مقدمته التى كتبها... وهذا نصها..

مقدمـــة

حلم طالما عــاودنى - منذ أن شرفت بالانضــمام إلى قــائمة القــائمين على تعليم اللغة العربيــة - أن تسعفنى قدراتى المحدودة، أن أضع بين يدى القــارئ كتابا فى تعليم القراءة، أول مــا يتصف به الشــمول، ثم التنوع، ثم الحــداثة، يوفر على الـقارئ عناء القراءة عن القراءة فى متفرقات من الكتب قد تحتاج إلى كثير من الوقت والجهد، وقد لا يصل إلى ما يبحث عــنه، كتاب ينظر إلى تعليم القراءة نظرة واســعة الأفق، يجمع فى صفحاته مــا قد يروى ظمئى أولا، ومن ثم ظمأ القارئ (أقصى مــا أتمنى) إلى معرفة بعض الشىء عن كل شىء، تعلـيم القراءة للعــاديين وغيــر العــاديين، البادئين فــيهــا، والمتقــدمين على دربها، ولمن فــاتهم ركب التعليم (الأمــيين) ثم فئات ذوى الحــاجات الخاصة، متخلفين عقليا، وفائقين . . ولعلهم لهذه الصفحات أحوج .

ولقد عاهدت نفسى ألا أكتب شيئا من غير قناعة، أو من غير اختبار حقيقى على أرض الواقع؛ ولهذا فقد أرجأت محاولات تحــقيق الحلم، وقاومت رغبة ملحة فى البدء والانتهاء، إلى أن أخضعت جميع ما تضمنه الكتاب من أفكار للتجريب، سعيا لمصداقية العرض، وتفاديا لكثير من النقد .

وبعد طول صبــر انتصرت الرغبة على التأنى، وظهــرت المحاولة فى شكلها الذى بين يديك عزيزى القارئ، ولقناعة شخصية بأن شرف المحاولة خير من الركون والدعة ؛ ولثقة فى أن الله وحده يعلم صدق النية فى خدمــة لغتنا الحبيبة، حزمت أمرى وتوكلت على الله وظهرت المحاولة إلى حيــز الوجود، ورغم ما قد يعتريها من تقــصير وقصور، فلا ضــير كونها بداية، وقــد يسعفنى الوقت فى تنقــيحهــا، وقد لا يسعفنى . وحــينها ألتمس منك عزيزى القــارئ عذرا فيما قد تجده من هنات قلّــت أو كثرت . والله دائما من وراء القصد وهو يهدى الســبيل . .

المؤلف

د/ محمد علاء الدين الشعيبى

أهداف الكتاب

يستهدف هذا الكتاب تحقيق ما يلى :

١) مناقشة أهم المفاهيم والمصطلحات الشائعة فى مجال تعليم القراءة والأدب والثقافة العربية الإسلامية .

٢) تعريف القارئ بالأسس التى يستند عليها بناء مناهج تعليم القراءة سواء من حيث أهدافها أو محتواها أو طرق تدريسها أو تقويمها .

٣) معالجة بعض القضايا التى تطرح عادة فى مجال تعليم القراءة على مختلف مستوياتها .

٤) عرض الخطوات المنهجية لبعض الاستراتيجيات الشائعة فى مجالى تعليم القراءة والأدب وبيان مواطن الاختلاف بينها فى ضوء اختلاف الجمهور المستهدف .

٥) الوقوف على أهم الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة للمتفوقين والمتخلفين عقليا .

٦) اقتراح بعض الأنشطة العملية التى تسهم فى تنمية مهارات القراءة وتذوق الأدب سواء للأطفال أو الكبار .

٧) إبراز الجوانب التطبيقية للمفاهيم والنظريات عند إعداد مواد تعليمية مناسبة للدارسين على اختلاف مستوياتهم واهتماماتهم .

٨) تزويد القارئ بنتائج أهم البحوث وأحدثها فى مجالى تعليم القراءة والأدب من خلال مختلف الوسائط التكنولوجية المعاصرة .

٩) طرح بعض المشكلات التى تواجه المشتغلين بتعليم القراءة والأدب (معلمين / خبراء مناهج / معدى مواد تعليمية / أطباء ... إلخ) سواء من حيث المشكلات التى تُعزى لعوامل خارجية أو من حيث الصعوبات والمعوقات النفسية التى تعترض للطالب نفسه .

خطة الكتاب

والكتاب بعد ذلك يشتمل على تسعة أبواب؛ كتب الدكتور محمد علاء الدين الثلاثة الأولى بكامل فصولها الأربعة عشر . بينما كان نصيبى هو كتابة ستة الأبواب الأخرى بفصولها . وفيما يلى بيان بمضمون كل منها :

الباب الأول

تدريس القراءة فى التعليم العام

ويضم هذا الباب أربعة فصول تدور حول مفهوم اللغة وتطبيقاتها فى تعليم القراءة. وموقع هذا الفن من فنون اللغة من منهج اللغة العربية . ثم الحديث عن أساليب تعليم القراءة لثلاثة أنواع من الدارسين : الأطفال فى رياضهم، والمبتدئين فى مدارسهم الابتدائية، والمتقدمين فى مدارسهم الإعدادية والثانوية .

الباب الثانى

تعليم القراءة لجمهور خاص

يتزع هذا الباب بفصوله الأربعة إلى تخصيص الحديث عن ثلاثة أنواع من الدارسين الذين يتعلمون القراءة، وهم : الأميون والمتفوقون والمتخلفون عقليا . مع الوقوف على الصعوبات الأكثر شيوعا بين الثلاثة عند تعلمهم القراءة واقتراح بعض أساليب التصدى لها .

الباب الثالث

مداخل وطرائق حديثة

وفى هذا الباب الذى يضم ستة فصول يخترق الدكتور محمد علاء الدين أحدث التقنيات التربوية ليستخلص منها أحدث ما كتب حول استراتيجيات تعليم القراءة، مناقشا أهم المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، والقضايا التى طرحت بها، مترجما ذلك كله إلى إجراءات عمل وأساليب تدريس لا يخطئ المعلم الكفء السبيل لتوظيفها . .

الباب الرابع

تعليم القراءة لغير الناطقين بالعربية

نتنقل فى هذا الباب بفصوله التسعة إلى جمهور آخر يختلف تماما عن سابقه، إنه جمهور الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . فنتحدث عن أساليب

تعليم القراءة فى هذه البرامج موضحين الفرق بين تعليم القراءة فيها وتعليم القراءة فى برامج التعليم العام (للعرب) . مقدمين بعض التوجهات العامة والخاصة لتدريس مهارات القراءة لجمهور الدارسين من الناطقين بلغات غير العربية .

الباب الخامس

تدريس المفردات

يعد تدريس المفردات فرعا من فروع تدريس القراءة، ويرد هو وتعليم القواعد عند التصنيف تحت مجال تعليم القراءة فى كثير من كتب طرق تعليم اللغات . والحديث عن تدريس المفردات يستغرق أربعة فصول لعل من أهمها وأخطرها شأنا ما ورد تحت الحديث عن قوائم المفردات حرصا منا على تعريف القارئ العربى بأكثر قوائم المفردات شيوعا فى العربية .

الباب السادس

التدريبات والاختبارات

التدريبات والاختبارات من أهم مكونات منهج تعليم القراءة . ذلك أن مهارات القراءة شأن غيرها من مهارات الفنون اللغوية الأخرى تستلزم الممارسة . فلا تُعلّم للغة بلا ممارسة ولا ممارسة بلا تدريب . ثم لا تدريب بلا اختبار تثبت من خلاله مما اكتسب، أو لم يكتسب من هذه المهارات . ويهدف هذا الباب بفصوله الستة مناقشة الفروق بين التدريبات والاختبارات مستعرضا أنواع التدريبات والاختبارات اللغوية الأكثر شيوعا منتهيا بالحديث شبه التفصيلى عن اختبار التتمة Cloze بوصفه من أحدث الاختبارات التكاملية فى مجال تعليم اللغات الأجنبية .

الباب السابع

الأدب العربي

تذوقه وتدريسه فى التعليم العام

الأدب جزء أساسى من أجزاء الثقافة بمفهومها الواسع، وهو فى الوقت نفسه فرع أساسى من فروع تعليم اللغة، ولا يمكن الحديث عن تعليم القراءة منفصلا عن تعليم الأدب . . ومفهوم الأدب يتسع لدينا حتى يشمل مختلف أشكال التراث بما فى ذلك

العلم نفسه . . فكتابات البيرونى وابن سينا وياقوت الحموى وابى حيان التوحيدى وعبدالحميد الكاتب وغيرهم تصنف ضمن الأدب بمفهومه الواسع، ويهدف هذا الباب بفصوله الستة إلى الحديث عن الأدب سواء من حيث تذوق فنونه قياسا وتنمية، أو من حيث مناهج دراسته عرضا وتحليلا .

الباب الثامن

الأدب العربي

تذوقه وتدريسه لغير الناطقين بالعربية

اختص الباب السابع بالحديث عن تذوق الأدب وتدريسه لتلاميذ التعليم العام أى للناطقين بالعربية . ويختص هذا الباب بفصوله الثلاثة بالحديث عن تذوق الأدب وتدريسه للناطقين بلغات أخرى . ولعل السؤال الذى يكثر طرحه فى هذا المجال هو ما إذا كان هناك فرق بين الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة فى تدريس الأدب للعرب أو لغير العرب، ويطرح هذا الباب عددا من القضايا الشائكة التى لا زال كثير منها يحتاج إلى الحسم .

الباب التاسع

الثقافة العربية الإسلامية

مفاهيمها وتدريسها

للثقافة مفهومان تتحرك فى إطارهما . مفهوم خاص يقصر الثقافة على المعلومات والمعارف والأدبيات التى تتوفر لدى الفرد مما يؤهله لأن يطلق عليه **"لفظ مثقف"** . ومفهوم عام يتسع ليشمل مختلف مجالات الحياة، **أى ما يميز الإنسان فى مجتمع عن آخر** . وهذا ما يطلق عليه المفهوم الأنثربولوجى للثقافة . ولا يتصور الحديث عن تعليم القراءة أو الأدب إلا من منظور ثقافى معين . إذ هى (الثقافة) الخلفية التى يستندان عليها، والإطار المرجعى الذى يصبغ محتوى النص القرائى والأدبى بلون-يختلف من ثقافة لثقافة ومن مجتمع لآخر . ويتناول الباب التاسع بفصوله الستة هذا كله . فيناقش مفهوم الثقافة، ويوضح الفرق بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية ويستعرض نماذج من الأطر الثقافية التى تتحرك من خلالها برامج تعليم اللغات مقترحا إطارا للثقافة فى العربية الإسلامية، ويتصدى لعدد من قضايا العصر التى تعرض نفسها عند الحديث عن

المحتوى الثقافي في هذه البرامج . ثم يطرح هذا الباب عددا من الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة لتدريس الثقافة .

الملاحق

وحرصا على توفير أكبر مادة علمية للقارئ الكريم وتزويده بأدوات قياس ومواد تعليمية يمكن توظيفها في برامج تعليم القراءة والأدب لمختلف أنواع الجمهور الذي توجه إليه هذه البرامج، فقد قدمنا عددا من الملاحق . وتضم هذه الملاحق مقياسا للتذوق الأدبي، كنت قد أعددته في إطار رسالتي للماجستير (١٩٧١)، وأنشطة صفية لتعليم القراءة كان قد أعدها الدكتور محمد علاء.

جمهور الكتاب

أما من حيث جمهور الكتاب فقد أعدّ هذا الكتاب ليخدم قطاعا كبيرا من القراء والباحثين والدارسين . فمنهم أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية سواء للناطقين أو لغير الناطقين بها، ومنهم خبراء المناهج وطرق التعليم الذين يكلّفون بوضع المناهج والخطط، ومنهم معدو المواد التعليمية لمختلف البرامج . ومنهم خبراء التقويم والامتحانات . . ومنهم أخيرا الدارسون أنفسهم ذوو الاهتمامات الثقافية المتباينة، والتخصصات العلمية المتعددة، والمستويات الدراسية المختلفة . **إنها بحق استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع .**

وصية الكاتب

بقيت بعد ذلك كلمة . . وهي أن كاتبنا الكريم أبى إلا أن يلقى ربه وقد أوفىّ بما عليه حتى الوصية كتبها . وليأذن لي القارئ أن أذكرها كما كتبها كلمة كلمة وحرفا حرفا . .

وبعد . . فالله نسأل أن ينتفع بهذا الكتاب البحث العلمي والباحثون، وأن يسهم في تطوير أساليب تدريس اللغة العربية لمن أعدّ له من جمهور . . وأن يجعل هذا العمل في نهاية المطاف خالصا لوجهه الكريم .

وبالله التوفيق

رشدي أحمد طعيمة

المستشار الأكاديمي لكليات التربية سابقا

وزارة التعليم العالي - سلطنة عُمان

مسقط

١٣ ربيع الأول ١٤٢٧هـ

١١ أبريل ٢٠٠٦م

(الذكرى السنوية الرابعة لوفاة د/ محمد علاء الشعيبي)

بسم الله الرحمن الرحيم

هـذه وصيتي

أوصي وأنا العبد الفقير إلى الله الطامع دائما في عفوه ومغفرته، وأنا في كامل قوتي العقلية والنفسية والبدنية، كل من يحبني، ألا ينساني في دعائه، وألا يلطم على خدا أو يشق جيبا، وكل من يفعل ذلك فأنا بريء منه، ولا تحاسبني يارب عما يفعل الجهلاء .

أوصي أهلي بأولادي خيرا، لم تتح لهم الفرصة ليتمتعوا بأبيهم، حتى في حياته كان مشغولا عنهم (لأجلهم)، كان يشتاق إليهم، ويؤثر أن يعمل لتحسين وضعهم، وتلبية احتياجاتهم .

يارب أنت وحدك أعلم بأني لم أبخل على أولادي وزوجتي بشيء، وكان حلمي أن أحقق لهم ما يتمنون، وما يفكرون به مجرد التفكير .

يارب أنت أعلم أني لم أبخل على أمي وأبي بشيء، ولو لم أوفهما قطرة من بحر عطائهما، فيكفي، وأنت عليّ يارب خير الشاهدين أنني ما أسأت إليهما يوماً، ولم يغضبا علي يوما .

يارب أنت أعلم كم كنت بارا بوالدي، فاجعل أبنائي بي بررة (بروا آباءكم تبركم أبناؤكم) صدق رسول الله ﷺ .

أوصي أولادي بتقوى الله، وأوصيهم بالقناعة وعزة النفس، وأن يعفوا ويزهدوا عما في أيدي الناس، وأن يطمعوا بما عند الله فهو خير وأبقى، أوصيهم أن يتسامحوا، وأن يحبوا كل الناس حتى من يسيء إليهم، فالحب هو الدواء لكل داء وليسألوا دوما أمهم عن مقدار الحب الذي كنت أحمله في قلبي لكل الناس، وأن أحلامي التي لم تمهلني الدنيا أن أحققها أهمها، وأولها ألا أرى باكيا، ولا أرى الضيق على وجه أحد، وألا أرى محتاجا، ولا سائلا، كنت أحلم أنني أملك الكثير والكثير بما يكفي ليمسح كل دمعة، ويلبي كل طلب، ليس لأشخاص معينين ولكن لكل الناس وأنت أعلم يارب بصدق نيتي .

لقد كنت مقصرا في صلاتي، فأرجو ممن يحبني ألا ينساني في صلاته وأن يهديني في قبري ولو ركعة واحدة .

يارب أنت أعلم بصدق نيتي، وأملي أن أزور بيتك الحرام، فإن لم يكن لي نصيب، فأوصي أولادي أن يلبوا لي أملي .

يارب أنت أعلم أن أثقل شيء كان على نفسي أن أطلب من الناس شيئا، وأن أكبر همومي كانت ديوني، فساعد يارب أولادي أن يسددوا عني ديني، وأشهدك يارب أنه ليس لأحد من خلقك عندي شيء (مادي)، إلا أن أكون قد ظلمته أو أسأت إليه أو أسأت الظن به، فليحاول أولادي أن يسددوا ديوني هذه فيطلبوا العفو والصفح ممن قد أكون ظلمتهم أو أسأت إليهم .

العبد الفقير إلى الله (محمد علاء الدين حلمي)

وجدت هذه الوصية ضمن الأوراق الخاصة بالمرحوم / د. محمد علاء، والله على ما أقول شهيد/ د. شعبان حفني (كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس ١٦/ ٤/ ٢٠٠٢م .

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

الباب التاسع
الثقافة العربية الإسلامية
مفاهيمها وتدريسها



الباب الأول

تدريس القراءة فى التعليم العام

الفصل الأول : اللغة والقراءة

الفصل الثانى : رياض الأطفال والتهيئة للقراءة

الفصل الثالث : تعليم القراءة للمبتدئين

الفصل الرابع : تعليم القراءة للمتقدمين

الفصل الأول
اللغة والقراءة

ماهية اللغة، وأهميتها:

يمكن تعريف اللغـة فى ضوء أهم وظائفها، بأنهـا أصوات يعبر بهـا كل قوم عن أغراضهم، وعما يدور بعقولهم ومشاعرهم من أفكار وأحاسيس، يتواصلون من خلالها فيحققون ذواتهم، ويحتفظون عن طريق تدوينها بإنجازاتهم ، واللغة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالإنسان من حيث كونها كلام مفهوم فى صورة رمـوز لها دلالات جمعية مشتركة ممكنة النطق والكتابة، متفق عليـها بين متحدثيها، فـاللغة هى الإنسان؛ ولذلك نرى أن أقرب تعريف للإنســان هو أنه (حيوان ناطـق) وهو تعريف يرقى باللغـة حتى يجعلـها شطر ماهيـة الإنسان، وإنما كان للغة هذه المـكانة لأنها دليل على القدرة العـقلية المفكرة التى اختص الله بها الإنســان دون سائر المخلوقات الأرضية، فلما كانت اللـغة ثمرة العقل، والعقل جـوهر الإنسان، كان لنا أن نقرر أن الـلغة هى كنه الإنسان وسر تميـزه وتفرده، ومن جانب آخر فهى سر تكليفه وتشريفه بخلافة الأرض .

ومعنى مـا سبق أن اللغة (المتـعارف على كنهها) صفة إنسانـية خاصة وخـالصة فبعكس الحيوان، الذى يتصل بعالمه المحيط عن طريق انطباعات حسية مباشرة ناجمة عن تأثير عوامل البيئة المحيطة به على أجهزة النطق لديه، بعكس ذلك يمتلك الإنسان القدرة بمساعدة اللغة على أن يتعامل رمزيا؛ لأن الاتـصال اللغوى (الوظيفة الأم للغة) يقوم فى الأساس على إمكانية إبراز الواقع من خـلال الترميز اللغوى ؛ مما يجـعل الإنسان قادرا على السيطرة على الأشياء والموضوعـات، وعلى البيئـة بأكملها، إذ إن اللغـة برموزها وكلماتها تحل محل هذه الأشياء والموضوعات التى ترمز إليها . وعـن طريقها يستطيع الإنسان التعامل مع ما يحيط به بترميـزه، حيث من الصعوبة بمكان أن يستخدم الإنسان الأشياء على طبيعتها ليستفيد منها، ويطوعها لخدمته، وتلبية حاجاته .

كما أنه بمساعدة اللغة يستطيع الإنسان أن يتعلم ترتيب الأشياء والأوضاع المحيطة به ويفهمها، معها يعيش الحاضر، ومن خلالها يكتسب معلومات عن الماضى وبواسطتها يستشرف المستقبل، وبهذا تحتل اللغة مكانتها فى المساهمة الهامة فى بناء شخصية الإنسان المفردة، وكذلك فى تحقيق الكفاءة الاجتماعية له.

وإجمالا يمكن القول أن نتائج التطور الإنسانى هى فى الواقع ما أنتجه الإنسان متضمنا الإنجازات الآلية (أجهزة ومعدات) ، واللغة شفهية ومكتوبة، ويمكن لكل إنسان فى مجرى نموه الفردى أن يستوعب عن طريق اللغة نتائج تطور الجنس بأكمله.

شروط تعلم اللغة :

تزامنت اللغة مع الوجود الإنسانى.... ولكنها ليست هدية ولا منة بل هى طاقة يلزم لإبرازها شروط ومؤهلات لتفى بحاجات الإنسان كونه فردا يعيش مع آخرين، يتصل بهم فيتعلم ويعلم غيره ؛ وبهذا يحقق ذاته وميله الفطرى إلى الاجتماعية.

غير أن اكتساب اللغة لا يتضح فقط من خلال تجميع الحروف والأصوات أو الكلمات ولكن يمكن الإشارة إليه كتركيب للإشارات اللفظية من مجموع المكونات الباقية للموقف المؤثر على الإنسان، حيث إن الإشارات اللفظية هى فى الأساس بعض من أخريات كثيرة تعنيها المواقف التى يتعرض لها الإنسان .

وهناك من يرى أنه من المفترض لإتمام اللغة أن تتوفر القدرات التالية :

- استقبال اللغة (سماع - رؤية - إحساس) .
- إدراك اللغة (وعى - تفسير).
- استيعاب اللغة (تعرف - فهم - تفكير - صياغة).
- إظهار اللغة (تفاعل التنفس - تكوين الصوت - النطق) .

وهناك من يعدد الشروط التى يجب توافرها لتعلم اللغة على النحو التالى :

- الفهم اللغوى مع شروط التأهيل السمعى، وكذلك النشاط اللغوى فى القدرة الكلامية .
- مهارة الانتباه إلى الأشكال البصرية .
- مهارة تحديد الأشكال البصرية مع الأصوات السمعية المشهورة فى اللغة .

وفى ضوء ما سبق يمكن تفصيل الشروط اللازمة لتعلم اللغة على النحو التالى :

- القدرة على تعرف وإعادة التعرف على الأشياء .
- الإلحاق الثابت للكلمات بالأشياء التى تدل عليها .
- صلاحية وظائف النطق .
- إدراك معانى الكلمات المنطوقة .
- صلاحية وظائف البصر .
- صلاحية وظائف السمع .
- إدراك الوضع المكانى للأشكال البصرية .
- إدراك التتابع للأشكال البصرية والسمعية .
- الإلحاق الثابت للصفة بالشيء الموصوف .
- التحليل والتركيب البصرى للأشكال .
- أخذ المجال المحيط بالأشكال البصرية والسمعية فى الاعتبار .
- إدراك تغيرات المعنى من خلال تغير المجال المحيط .
- تناول وإدراك والاحتفاظ بالأشكال البصرية والسمعية .
- التمييز البصرى بين الأشياء من ناحية الشكل والحجم والعدد والاتجاه .
- إدراك المعنى العام من خلال ربط وحداته المفردة .
- تصحيح توقع المدلولات طبقا للاستدلال المحسوس للعلاقة العامة .
- إدراك العلاقات .
- التذوق العاطفى .
- إدراك الأعداد .

واستنتاجا من كل ما سبق يمكن تقرير أنه لتعلم اللغة بفنونها المتفق عليها استماعا وحديثا وقراءة وكتابة ، يجب أن تتكامل منظـومة المؤهلات الميسرة لذلك والتى تتضمن إجمالا، مجموعـة من المتطلبات الجسمية والعقلية والانفعاليـة والدافعية والخبرية، التى تهيئ الفرد أن يتعامل مع غيره لغويا بنجاح .

القراءة بين فروعها وفنونها :

تعتمد برامج تعليم اللغة تقسيمها إلى فروع منهجا لها، فنجد أن هذه البرامج تجزئ الكيان اللغوى الواحد إلى كيانات منفصلة من القراءة والنصوص وتاريخ الأدب والبلاغة والعروض والنحو والإملاء والخط والتعبير الشفهى والتعبير الكتابى - وذلك بدعوى تيسير تعليم تلك الفروع، ومن ثم نرى المتعلم يعتبر أن كلا من هذه الفروع مادة مستقلة وقد لا يتوقف الأمر عند المتعلمين بل يتخطاهم إلى معلمى اللغة أنفسهم حينما يؤكدون فى تدريسهم لكل فرع على استقلاليته، وما أكثر ما سأل بعض التلاميذ معلميهم عن إعراب كلمة فى حصة القراءة، فكان رد المعلمين هذه حصة قراءة وليست للقواعد !! وما أكثر ما نسمع من طلاب الشهادات العامة مثلا أن فرعا من الفروع مضمون الدرجة فيجب التركيز عليه، على حين تبقى هناك فروع من الأفضل تركها فهى غير مضمونة !! كل هذا وغيره كثير من النتائج السلبية لقضية تفريع تعليم اللغة، وهنا نجد أن دعوى التيسير لا أساس لها من المنطق والصحة .

اللغة كائن واحد ذو كيان مكتمل، وقضية تعلم لا يمكن إرجاء جزء منها أو فصله عن غيره من مكونات هذا الكيان، وعليه فإن النظر إلى اللغة كونها فنونا أربعة: استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، وأنه لا تحدث دون استماع ولا استماع لصمت، ولا قراءة دون استماع ولا تحدث، ولا كتابة دون قراءة ولا استماع ولا تحدث، وبهذا التصور نجد منظومة من العلاقات السببية، وأن غياب فن من فنون اللغة يشوه هذا الكيان ويجعله غير ذى معنى وغير ذى جدوى .

والقراءة بين فروع اللغة (فيما هو قائم)، وبين فنونها (فيما هو مأمول)، تحتل مكان القلب من الكيان اللغوى الواحد؛ ولهذا، فإننا نجد أن القراءة تحظى عن غيرها من الفروع أو الفنون اللغوية بالنصيب الأكبر من الأهمية وبالتالى الاهتمام ؛ باعتبارها نقطة الارتكاز التى يلتقى عندها باقى الفروع أو الفنون، تعتمد عليها باقى الفروع أو الفنون فى نموها، كما أن باقى الفروع أو الفنون تسهم فى امتلاك الإنسان زمام القراءة فى آن معا.

كما أن القراءة تعتبر الأساس الذى ترتكز عليه قضية التعليم والتعلم بصفة عامة باعتبارها وسيلة الفرد للحصول على المعرفة مهما تعددت واختلفت، فإذا ما نظرنا إلى اللغة كونها ليست فقط مادة دراسية لها برامجها ومعلموها بل أيضا وسيلة التعلم لأى فرع من فروع المعرفة فى مختلف التخصصات، نجد أن القراءة هى الأساس والقاسم

المشترك فى توطيد هذه العلاقة بين اللغة وباقى التخصصات، فالمتعلم لا يمكنه مثلا فهم مسألة حسابية (خاصة المسائل اللفظية) إلا إذا كان قادرا على القراءة، وكذلك فى العلوم فإنه لن يتمكن من فهم وتحصيل المصطلحات والمفاهيم العلمية إلا إذا كان قادرا على قراءتها، وأيضا فى الدراسات الاجتماعية من الصعب فهم المواقع والأحداث والخرائط إلا بالقدرة على قراءتها، وغيرها كثير من الأمثلة التى تشير إلى الموقع الذى تحتله القراءة بالنسبة للبرنامج التعليمى مهما اختلفت فروعه ومجالاته ؛ فما هى القراءة ؟ وما المتطلبات القبلية الأكثر أهمية فى تعليمها وتعلمها ؟

ماهية القراءة :

لغة : تعرف القراءة بأن مادتها قرأ - قراءة، وقرأ الشيء قرءا بالضم جمعه وضمه، ومنه سمى القرآن لأنه يجمع السور ويضمها، والقراءة عند علماء اللغة يقصد بها الاهتمام بالمقروء والتمييز بين الأفكار .

بينما يعرفها علماء النفس الفسيولوجى باعتبارها انعكاسا للحروف والرموز المكتوبة على شبكية العين وانتقالها إلى المراكز العصبية بالمخ ومن ثم إلى مراكز الإبصار ثم إلى مراكز الكلام رفاق المعنى (فى القراءة الصامتة) وتعود مرة أخرى إلى الأعصاب المتصلة بأعضاء النطق والشفاه وسقف الحنك، وهنا تصدر الحركة وتتحرك الأعضاء المسئولة عن النطق وفقا للاستجابات التى ترد إليها، وتحدث عملية القراءة (فى شكلها الجهرى) .

واصطلاحا : فإن معنى القراءة المستخدم فى المجال التربوى - بمراحل تطورية عديدة يمكن توضيح أهمها فيما يلى :

المرحلة الأولى : بواكير الالتفات إلى القراءة كمجال معرفى، وفن لغوى له كيانه المستقل، وعرفت القراءة حينها بأنها عملية التعرف البصرى على الحروف والكلمات، والنطق بها، والقارئ الجيد طبق هذا التعريف هو سليم الأداء الجهرى الذى ينطق الحروف مفردة ومجتمعة فى كلمات بطريقة صحيحة، وعليه تركزت إجراءات القراءة فيما يلى :

- تعليم الحروف اسما وشكلا .
- نطق الحروف مع أشكالها .
- المحاكاة والتكرار .

- الانتقال الحذر من تعليم الحروف إلى تعليم الكلمات .

- عنصر الجهر هو السمة الغالبة على تعليم القراءة .

المرحلة الثانية : وفيها عرفت القراءة بأنها عملية تعرف الرموز ونطقها، كما بالتعريف السابق، وأضيف عليها عملية ترجمة تلك الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، وعليه أصبحت الإجراءات كما يلى :

- التأمل العقلى للمقروء .

- توظيف الخبرات السابقة .

- عنصر الصمت هو الغالب على تعليم القراءة .

المرحلة الثالثة : فيها أصبحت القراءة بالإضافة إلى كونها تعرف على الرموز، ونطقها، وفهم مدلولاتها، وأيضا تحليل هذا المقروء ومناقشته ونقده، وذلك من خلال تفاعل القارئ مع النص (يرضى / يسخط / يعجب / يشتاق / يحزن ....إلخ)، وعليه تركزت الإجراءات فيما يلى:

- تحليل المعانى والغوص فيما يستتر منها .

- مناقشة المعانى، وإصدار الأحكام عليها .

- عنصر الصمت هو الغالب على الطريقة .

المرحلة الرابعة : وهنا عرفت القراءة بأنها عملية استخدام القارئ إجراءات (التعرف، والنطق، والفهم، والتحليل، والمناقشة، والنقد) فى مواجهة مشكلات الحياة، والانتفاع بها فى المواقف الحيوية . وأصبحت تتبنى خطوات التفكير العلمى لحل المشكلات وفيها يتم ما يلى :

- تحديد المشكلة : حيث يقوم القارئ بتحديد حجم المشكلة التى يواجهها ويبحث لها عن حل، مما يساعده على وضوح الرؤية وعزلها عن غيرها من المشكلات التى قد لا تتعلق بها مباشرة وتضخم من حجمها .

- **جمع البيانات المتعلقة بها :** وهنا يتصفح القارئ مجموعة من المصادر ليحدد أيها يتعلق بمشكلته ويساعده فى إيجاد حلول عملية لها .

- **فرض الفروض للحل :** يصوغ القارئ هنا عددا من الفروض حول الأسباب الكامنة وراء المشكلة ومدى صلاحية البيانات التى جمعها فى توفير بدائل الحل.

– **اختبار صحة الفروض :** يعكف القارئ هنا على قراءة ما جمعه من مصادر بصورة مكثفة سعيا للتحقق من صحة الفروض التى صاغها فى الخطوة السابقة، مقارنا بينها، موازنا بين البدائل المطروحة، محللا مفسرا، محددا للعلاقات التى قد تجمعها أو تفرق بينها . ناقدا مقوما لمصداقية المادة المتضمنة فى تلك المصادر، متوصلا إلى أحكام تتعلق بجودتها وكفاءتها للعمل كبدائل لحل المشكلة .

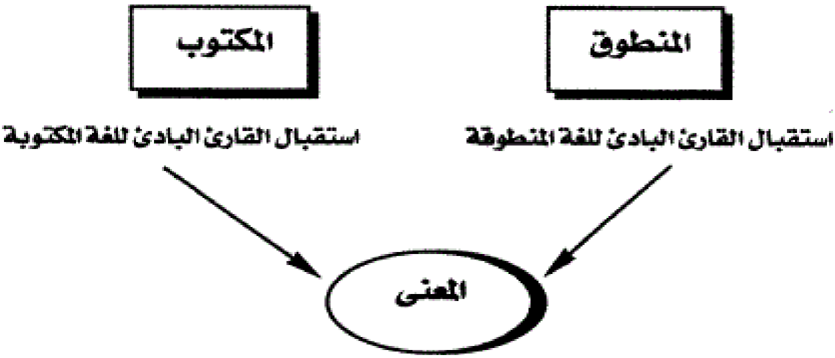
– **الإبقاء على بديل الحل الأوفر وقتا ومالا وجهدا :** يستقر القارئ هنا على مصدر واحد أو أكثر تثبت أفضليته من خلال العمليات التى قام بها فى الخطوة السابقة .

وهنا تصبح القراءة بمثابة الطريق العلمى الآمن الذى يساعد الإنسان على مواجهة مشكلات الحياة، وبذا فإنها تأخذ مكانها كجزء لا يتجزأ من روتين الحياة اليومية للإنسان طالما أن هذه الحياة فى الغالب لا تخلو من مشكلات . ويلاحظ هنا أن عنصر الصمت مازال هو الغالب .

القراءة إذن وفق التصور السابق، ليست، وبالأحرى لم تعد عملية تحويل آلى لتتابعات الحروف إلى تتابعات أصوات، وفى النهاية إلحاق المعنى بالرمز، وليست كذلك، ولم تعد أيضا ترتيب الكلمات فى جمل متعددة التراكيب، بل هى سلوك بحثى استكشافى، وعملية ربط وإضافات جديدة، وباختصار فهى عملية إدراك عقلى، ومن أهم ما أثبتته الدراسات النفسية أن القارئ لا يحرك عينيه فقط عند قراءة اللغة المكتوبة، يتلقى ويدون سيلا من تأثيرات الإدراكات البصرية، بل يحاول أن يفسر هذه الرموز ويفهمها .

وفى اللغة المكتوبة يكون الخبر فى شكل رموز خطية كتابية، هذه الرموز لا ينبغى فقط ملاحظتها بصريا، بل أيضا محاولة إدراك معناها . ويحدث هذا فقط عندما يراعى القارئ أن بين المدخل البصرى المكتوب واللغة المنطوقة مجموعة من القواعد المشتركة، وأن المعلومات اللغوية التى تكون فى خبرة القارئ وقدراته على إدراك المفاهيم تستخدم بفعالية فى تناول المعلومات اللغوية . والإنسان غير القارئ يتعلم اللغة من المدخل السمعى، حيث يستخدم التركيب الصوتى للغة، والقارئ البادئ يسلك فى البداية مسلكا مشابها، فبدون الرجوع إلى المعنى يعيد القارئ (هنا) المدخل المكتوب فى صورة مدخل شفهى، وبعد ذلك يحل الشفرة المكتوبة، أما القارئ ذو الدربة فيمكنه أن يستقى المعنى مباشرة من المدخل المكتوب .

ويمكن مقارنة القارئ البادئ والقارئ ذى الدربة عند محاولات الوصول إلى المعنى عند الاحتكاك باللغة المطبوعة - من خلال الشكل التالى :



الشكل رقم (١)

مقارنة بين القارئ البادىء والمتدرب

وإذا كان المفهوم الشكلى التقليدى للقراءة ، ينحصر فى تعرف الكلمات والنطق بها ، وإدراك العلاقات بينها ، فإنها فى جوهرها تعنى الإحاطة بما تحمله الكلمات من معان وما توحى به من دلالات والغوص وراء الرموز للكشف عن كنهها وما تؤديه من دلالات ، سياقية ومعنوية ، ومابين السطور وما وراءها من أغراض وخلفيات وتطلعات ، وقد جرى العرف على أن تعليم القراءة يقوم على دعامتين أساسيتين هما :

- تمكين الطفل من تعرف الكلمات .
- تنمية قدرة الطفل على فهم ما تحمله الكلمات من معان .

وعلى عكس ذلك فهناك من يرى أن القراءة بمفهومها التقليدى كعملية تعرف ، وفهم ، لا تفى بالمهام المنوطة بها فى الوقت الحالى ، وأن المفهوم النامى والمتطور للقراءة يجب أن ينظر إليها على أنها عملية نظر ، واستبصار ... وأن هذين المصطلحين (نظر واستبصار) يتخطيان العرف ويجعلان القراءة عملية عقلية تشتمل على المهارات التالية :

١- الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر .
٢- الفهم .
٣- إدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير .

٤- القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعى والخبرات الإنسانية السابقة .

٥- النقد فى ضوء معايير عملية وموضوعية.

٦- التقويم.

كما أن كثيرا من الباحثين يستبعدون الأخذ بقضية فك الرمز (Decoding) (١) تعريفا للقراءة ، لأن فك الرمز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى كون القارئ يقوم بعملية آلية ليس فيها تفكير، وهى أشبه بالقارئ العربى عندما يقرأ نصا مكتوبا باللغة الفارسية التى تكتب بحروف عربية، لا يمكن أن نطلق عليه أنه يقرأ الفارسية، فالقراءة عملية عقلية محضة، أو بمعنى آخر فإن القراءة Reading= التفكير، Thini وهى بهذا المعنى تتجاوز عملية التعرف، وتحتوى على ثلاثة مستويات من الفهم، المستوى الحرفى (قراءة السطور) والمستوى التفسيرى (قراءة ما بين السطور)، والمستوى التطبيقى (قراءة ما وراء السطور)، وأنه لكى يفهم القارئ جيدا، يجب أن يتقن المهارات المختلفة فى المستويات الثلاثة بشكل دائرى أو لولبى.

والرأى الأرجح فى هذا الشأن أنه ليست هناك حدود فاصلة بين قدرتى التعرف على الكلمات وفهم الكلمات، حيث لا غنى لكل منهما عن الأخرى، يعتمد الفهم على التعرف ولا قراءة أصلا دون فهم، وأن الفصل بينهما كعمليتين متمايزتين ؛ قد يؤدى فى النهاية إلى تعليم قراءة هش ضيق لا يعترف بتعقيد عملية القراءة وعمقها، وأن طرق التدريس التقليدية قد صنفت القراءة إلى العمليتين السابقتين، واتخذت إجراءات خاصة بكل نوع، وعزلت كلا منهما عن الآخر منكرة ما بينهما من أنواع التفاعل .

هذه الأنواع من التفاعل هامة وخطيرة، ويمكن فهمها أفضل وأدق بتعريف عملية القراءة فى مرحلتها الأولى بأنها عملية تخمين نفسية لغوية، أو يمكن فهمها أكثر دقة إذا ما قام القارئ بعمليات ثلاث فى وقت واحد، لكل عملية منها إشاراتها التى تتكون منها والتى تساعد القارئ على أن يخمن أو يتنبأ بما فى الرسالة المكتوبة، كما تساعده فى عملية التعرف على الكلمات والفهم، هذه الإشارات هى الرسم الكتابى (Graphemic)، والتركيبى (Syntatic) والدلالة (Semantic) ، ويمكن اعتبارها قواعد القراءة ومهاراتها بصفة عامة .

---

(١) يقصد بها عملية التعرف على الكلمات.

ووجهة نظر الكتاب الحالى أنه- ومع التسليم بتعقيد العمليات المتضمنة فى القراءة وأهمية عدم الفصل بين الدعامتين الأساسيتين اللتين يقوم عليهما تعليم القراءة - يمكن النظر إلى القراءة بكونها فن صناعة المعنى، وهذه الصناعة تحتاج إلى أدوات ثم إلى مهارات، وعليه تصبح العلاقة بين هاتين الدعامتين علاقة نظامية تقوم على السبب والنتيجة، مما يمكن معه تفادى التقليل من أهمية المراحل الأولى من برنامج تعليم القراءة واقتصاره على المعالجة البسيطة لعملية التعرف على الكلمات، ويصبح تعليم القراءة من هذه الوجهة ذا مرحلتين هما :

١-مرحلة امتلاك أدوات الفهم القرائى (تعلم لتقرأ).

٢-مرحلة الفهم القرائى (اقرأ لتتعلم).

وسوف يرتكز التناول هنا حول هذا التصنيف، ولمزيد من التحديد فإن الحدود الزمنية للمرحلة الأولى (امتلاك أدوات الفهم القرائى) أو بالأحرى تعليم القراءة كهدف- تمتد منذ دخول الطفل المدرسة حتى نهاية الصف الثالث الابتدائى، والمرحلة الثانية منذ الصف الرابع إلى ما بعده فى السلم التعليمى (الفهم القرائى) أو القراءة من أجل التعلم. وقبل تفصيل القول حول المرحلتين فإنه يجدر توضيح أهم المتطلبات القبلية لتعلم القراءة كأساس يبنى عليه تصور تعليمها .

المتطلبات لتعلم القراءة :

تستند قابلية تعلم القراءة إلى توافر مجموعة من المتطلبات الأساسية القبلية (عقلية، وجسمية، وانفعالية، وتربوية) لدى الطفل عند التحاقه بالمدرسة، ويطلق على هذه المتطلبات عوامل الاستعداد القرائى، ويقصد بالاستعداد فى مجال التعلم عامة التجهز لتقبل مهمة التعلم، وهو فى أى نوع، وأى مستوى، يتحدد باستخدام بطارية مقاييس للعوامل العقلية والدافعية والنمائية والتجريبية للشخص، تتغير من وقت لوقت، ومن موقف لموقف، والاستعداد القرائى بصفة خاصة يشير إلى الموقع الزمنى قبل أن يتمكن الطفل من القراءة وينبغى فيه - فى ضوء الاستعداد الطبيعى عند الطفل - تزويده بمجموعة من الأنشطة المصممة لمساعدته فى اكتساب المهارات التى تؤدى إلى السلاسة والطلاقة فى القراءة، ويعد الاستعداد بهذا بمثابة القدرة العامة التى تتضمن مهارات الاستماع والتحدث والتمييز السمعى والتمييز البصرى وتعرف الحروف الأبجدية والتمكن البصرى من الكلمات ومهارات التعرف والتفكير بصفة عامة .

وتعلم القراءة طبقا لقضية الاستعداد لتعلمها، لا يبدأ بالاحتكاك بالكلمة المكتوبة بل إن عددا من المهارات القبلية يجب أن ينمو لمستوى معين من النضج قبل أن يستطيع الطفل أن يستفيد من تعلم القراءة بمعناها الحقيقى، حيث إنه بذلك يحدث نوعا من المواءمة بين الطفل ومطالب تعلم القراءة، ولقد ساد الظن حتى وقت قريب بأن النمو المعرفى هو الشرط الأساس لتعلم القراءة، ثم تغيرت تلك النظرة نتيجة الدراسات التى تمت حول عوامل الاستعداد القرائى، والتى أثبتت أن العوامل الجسمية المتمثلة فى العمليات البصرية والسمعية والنطقية تلعب الدور الأساس فى اكتساب مهارات القراءة .

ولقد ساد الظنّ أيضا وما زال أن البصر هو العامل الأكثر أهمية فى تعلم القراءة، لأن القراءة كعملية حسية تبدأ من الرؤية وبالتالى فهى عملية بصرية، حيث إن القارئ يتأثر بالرموز المكتوبة، وعليه أن يتعرف ويميز بصريا ترتيب تلك الرموز، ومن ثم عليه أن يركز ويرى بوضوح مسافة لا تقل عن عشرين بوصة، ويلاحظ بعمق وينسق منظوريا بين العينين ويعيد التثبت عندما يريد، وأن ينتبه بصريا لفترات طويلة متواصلة .

غير أن الدراسات الحديثة حول تأثير العوامل البصرية فى عملية القراءة قد أفرزت مجموعة كبيرة من النتائج المتضاربة فى هذا الشأن وهى على درجة كبيرة من الأهمية، ومن أهمها ما يلى :

أ- أن هناك نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون صعوبات بصرية، لديهم صعوبات فى القراءة أكثر من الأطفال الأصحاء .

ب- مجموعة الأطفال الذين يعانون صعوبات بصرية - يميلون إلى القراءة بدرجة أقل من الأطفال الأصحاء .

ج- من ناحية أخرى، فإن بعض الأطفال ذوى الإعاقات البصرية يتعلمون القراءة مثل أو أفضل من الأطفال الأصحاء .

ويبدو من هذه النتائج أننا ما زلنا نفتقر إلى رأى قاطع حول تأثير العوامل البصرية فى تعلم القراءة، ويبدو أن القراءة لا تعتمد على البصر اعتمادا مطلقا حيث إنها بصفتها المتعارف عليها هى أيضا قراءة بالنسبة للمكفوفين الذين يقرأون بطريقة برايل [1]،

---

(١) تعتبر طريقة برايل من أشيع الطرق لتعليم المكفوفين القراءة، وقد سميت الطريقة باسم مبتكرها وهو لويس برايل Louis Braille عام ١٨٢٤ وقد مرت بمجموعة من التعديلات حتى وصلت عام ١٨٢٩، إلى صورتها التى نعرفها عليها الآن، ويمكن تعريفها كونها تمثيل للحروف بنقاط بارزة، بحيث يمثل كل حرف باستعمال نقطة أو أكثر، ويبلغ عدد النقاط التى تتشكل منها الحروف بطريقة برايل ست نقاط تنتظم بطريقة معينة، على شكل خلية تسمى خلية برايل .

ويعتمدون على اللمس بدلا من الإدراك البصرى، ويبدو أيضا أن الوجهة الأكثر أهمية وأكثر قبولا فى الإدراك البصرى هى التمييز، والتمييز البصرى عادة ما يشار به إلى القدرة مثلا على إدراك أن الحرفين (د، ر) مختلفان، ويعد التمييز بذلك أول الأنواع الرئيسة من المهارات البصرية اللازمة لتعلم القراءة، ويتوقف عليه الكثير من نجاح القارئ الذى يتوجب عليه أن يكون ماهرا فى تحديد الخصائص البصرية التى يختلف فيها حرف عن حرف أو كلمة عن كلمة .

وللتمييز البصرى ثلاث مهارات تتعلق بتحليل وتركيب الكلمات المطبوعة، وهى اتجاه المكتوب، وترتيبه، وتفصيله، ولعل من أكبر المشكلات البصرية التى قد تصيب القارئ فى سنى ما قبل المدرسة وتعوق عن القراءة ارتباك فى التمييز البصرى بين الأجزاء المميزة للكلمات .

أما التذكر البصرى فهو النوع الثانى من مهارات الاستعداد البصرى، وتركز هذه المهارة على التذكر، لأن القارئ (الطبيعى) يحمل صورا للكلمات فى ذهنه، ويتذكر ماذا تشبه هذه الكلمات ، مما يساعده فى التعرف الفورى عليها أينما صادفته، ويتأسس التذكر البصرى على مهارات التمييز السابق تعلمها، حيث إن الطفل يتعلم أولا أن رمزا ما يختلف عن رمز آخر، ثم يتعلم بعد ذلك أن يتذكر الرمز، وفى المراحل المتقدمة من تعلمه للقراءة، يستخدم كلا من مهارات التمييز والتذكر مجتمعة بعضها مع بعض، وذلك عندما يتعلم الطفل أن يتذكر الكلمات ويميزها مباشرة .

والاتجاه البصرى هو النوع الثالث من المهارات البصرية اللازمة للتعرف على الكلمات، فلكى ينجح الطفل فى القراءة يجب أن يوجه ويدرب فى مجال الاتجاه الذى عليه أن يتبعه عند القراءة من أول الكتاب إلى آخره ومن أعلى الصفحة إلى أسفلها ومن اليمين إلى اليسار، وإذا كان مثل هذا التتابع والتسلسل المتضمن فى مهارة الاتجاه يبدو أمرا طبيعيا بالنسبة لمن يقرأ لسنوات عديدة، فإن الأطفال الذين لم يسبق لهم أن قرأوا من قبل يجب أن يدربوا بعناية على هذه المهارة .

وتحتاج القراءة أيضا إلى قدرة على السمع، فالقارئ الجيد هو الذى يمكنه التمييز بين الكثير من الأصوات فى صور الكلمات، وما لم يستطع ذلك فإنه لن يتمكن من الربط المناسب بين الصوت والرمز المكتوب، ويعرف الإدراك السمعى بأنه القدرة على ملاحظة وجود الصوت، ويشار به إلى عملية تحليل الكلمات سمعيا التى تعد ذات أهمية

خاصة فى تعلم القراءة، والتدريب مع هذه المهارة يساعد الطفل على التقدم فى القراءة، وينتقل أيضا إلى كل المهارات الفرعية المتضمنة فيها، وتحتوى القدرة السمعية على مهارات التذكر السمعى والتمييز السمعى

والتذكر السمعى هو أول المهارات السمعية التي يجب أن يتضمنها الاستعداد القرائى، لأن النجاح النهائى للطفل فى القراءة، يتوقف في جزء كبير منه على أن يتذكر الأصوات فى نظام تتابعى معين، أما التمييز السمعى ففيه يجب على الطفل أن يميز بين الأصوات المختلفة سواء أكانت أصوات بداية أم وسط أم نهاية، وأيضا تمييز الأصوات ذات المخارج المتقاربة ويعد التمييز السمعى ذا أهمية خاصة هنا، حيث ينبغى على القارئ المبتدئ أن يميز بين المتشابهات والمختلفات من الأصوات فى الحروف والمقاطع والكلمات المختلفة، وبهذا يمكنه أن يتعلم أن اللغة المنطوقة بأشكالها المؤتلفة والمختلفة، تقابل اللغة المطبوعة ذات الأشكال المؤتلفة والمختلفة أيضا، ويمكنه أيضا تحليل الكلمات المجهولة بالنسبة له تحليلا صوتيا وهى قدرة تعتمد على نجاحه فى سماع الأصوات المختلفة للكلمات .

وهناك من يعتقد أن التمييز السمعى يقصد به تلك الدرجة من النضج التى يستطيع على أساسها الطفل التمييز بين الحروف الساكنة والمتحركة قبل أن يتعلم القراءة ... غير أنه بصفة عامة يوجد شبه اتفاق بين المختصين على أن الطفل الذى يستطيع التفريق بين الاختلافات فى نطقه للصوامت ، سوف يمكنه أن يتعلم الرموز البصرية بنجاح، ويستطيع بعد ذلك صياغة ذلك فى ثنائيات معا، ويميز بين الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت ... وحينئذ يجب أن نعتبر أن النجاح القرائى يتعلق بالقدرة على تمييز أصوات اللغة، وتحليل الاختلافات بينها .

أما النطق فإنه يرتبط - كأحد المتطلبات النفس حركية لتعلم القراءة - بالقدرة على السمع، ويتفق معظم علماء النفس اللغويين وخبراء القراءة على أن الطفل لا يتعلم القراءة أثناء النمو الطبيعى لنماذجه الكلامية، مما يشير إلى أهمية أن تعليم مهارة النطق مقصود، وأن يتركز الاهتمام عند تكوين عوامل الاستعداد القرائى لدى الطفل - على تدريبه على النطق الصحيح لأصوات الحروف والكلمات، وعلى الفروق الدقيقة التى تميز كل صوت عن آخر من حيث مخارج الأصوات، ومقدار النبر والتنغيم الذى يحتاجه كل صوت عندما يجتمع مع غيره من أصوات داخل الكلمات المختلفة .

المتطلبات الشخصية والخبرية والانفعالية :

تلعب البيئة التى يولد فيها الطفل دورا رئيسا فى تنمية استعداده القرائى، فالبيئة الثرية بالمفردات المرئية والمسموعة، الغنية بما يثير الطفل ويشبع حاجته الفطرية إلى الاكتشاف والتعرف، مثل هذه البيئة توفر للطفل منهلا ثريا لتكوين اللبنات الأساسية فى عملية تعليمه القراءة من خلال تزويده بحصيلة من المفردات والتراكيب الشفهية منطوقة ومسموعة، وحصيلة من الخبرات المرئية والمحسوسة، مما يهيئ الطفل لتعلم القراءة وييسر له التعامل مع اللغة برموزها المتعارف عليها ، ويعمل فى المدى البعيد على طلاقته وصقل مهاراته فى استخدام اللغة إرسالا واستقبالا، فمن خلال إلمامه بأسماء وصفات ما يسمع وما يرى وما يلمس و ما يتعرض له من مواقف فى بيئته- يصبح مزودا بالمتطلبات القبلية الخبرية لتعلم القراءة وأولها وجود قاموس لغوى، يمكن الاعتماد عليه كحجر زاوية فى التدرج به نحو عملية استخدام الرموز المطبوعة وصنع المعانى لها، تلك المعانى التى تعد نقطة الانطلاق الحقيقية فى تذليل ما قد يعترض الطفل من صعوبات عند التعامل مع القراءة بمفهومها الحقيقى وما تشمله من عمليات فك الشفرات المكتوبة والبحث عن معانى تناسبها .

والمقصود بالقاموس اللغوى هنا ليس عدد ما يسمعه الطفل وما ينطقه من كلمات دون إدراك معانيها، بل بالأحرى ما يسمعه فيفهمه بنفسه دون مساعدة ، وما ينطقه فيفهمه للآخرين دون غموض أو لبس، كما أنه لا يقصد بالقاموس اللغوى هنا أيضا الكلمات المفردة أو ذات السياقات المحدودة التى لا يستطيع الطفل الخروج منها، أو التعامل مع غيرها من السياقات التى يواجهها فى المواقف الاتصالية المختلفة، بمرونة كافية تسمح له بالتعرف عليها أينما قابلها، بل إن دلالة ثراء ذلك القاموس تظهر فى طلاقة استخدام الحصيلة المفرداتية فى تراكيب بسيطة واضحة سهلة ومرنة تحقق الاتصال الجيد، مهما اختلفت المواقف وتعددت السياقات .

وأيضا عن طريق ذلك - أقصد الحصيلة الخبرية من المفردات والتراكيب - يكتسب الطفل كذلك سمات شخصية وانفعالية تعد من العوامل الرئيسة فى تجهيزه لتقبل مهمة تعلم القراءة ، ومنها بل من أهمها إذكاء رغبة الطفل فى تعلم القراءة، وتلبية شغفه الفطرى نحو التعلم والمعرفة، الأمر الذى يحقق له كثيرا من التوازن والاتزان الانفعالى عند انخراطه فى الشكل الرسمى للتعليم بصفة عامة، وتعلم القراءة على

التخصيص، ويوفر له قدرا من الجرأة يسمح له بالتعامل مع غيره ليجد لنفسه مكانا فى دائرة من الاتصال ليس من اختراقها بد، ولا من الاندماج فيها بديل .

ومن السمات الشخصية والانفعالية التى تتكون بفعل الحصيلة الخبرية أيضا تنمية اتجاهات إيجابية نحو تعلم القراءة ، فالطفل الذى تسمح له خبراته السابقة المتكونة بفعل البيئة أن يتعرف على المادة المطبوعة ويحتك بمفردات مفاهيم فنياتها، فيعرف مثلا المقصود بمصطلحات مثل(قلم - دفتر - كتاب - كتابة - حروف - كلمات-جمل - فقرات - علامات ترقيم . . . إلى آخره) إن مثل هذا الطفل يتكون لديه اتجاه إيجابى نحو قضية تعلم القراءة ليمارس بنفسه ومستقلا التعامل مع الأشياء التى تشير إليها تلك المصطلحات، وهو يفعل ذلك بحب وشغف، ومن ثم فى يسر وسهولة .

ولعل ما يضيف توضيحا لما يمكن أن تؤديه الخلفية الشخصية والخبرية والانفعالية، مقارنة طفلين، يعيش أحدهما فى البيئة سالفة الوصف، وآخر فى بيئة محرومة ثقافيا (وما أكثر هؤلاء)، نجد هذا الأخير خاصة فى بداية التحاقه بالتعليم الرسمى، نجده يجاهد ليصمد أمام كثير من الصعوبات، ويظل يعانى رغم كل ما يبذل معه، من مشكلات شخصية وانفعالية نتيجة تأخره عن أقرانه طوال مسيرته التعليمية، وقد تنهدم هذه الجهود مع أول فرصة للهدم، ويصبح مثل هذا الطفل منعزلا منطويا، وقد يؤدى به ذلك إلى كثير من الأمراض النفسية، وهنا يصدق القول أن بيتا من غير أساس صعب أن يواجه الريح .

ويتضح من خلال ما سبق أن السنوات الأولى التى يقضيها الطفل قبل التحاقه بالتعليم الرسمى هى الفترة المثلى لترقية المتطلبات القبلية لتعلم القراءة، مما يوضح حجم المسئولية التى تقع على الوالدين وأفراد الأسرة فى توفير بيئة صحية مليئة بالمثيرات المسموعة والمرئية والمحسوسة مما يشوق الطفل ويستثير قدراته، ويولد لديه رغبة حقيقية وميلا أصيلا للاندماج الناجح فى تعلم القراءة ، وما يلفت بالتالى الانتباه إلى أهمية الدور الذى تؤديه رياض الأطفال فى تهيئة استعدادات الطفل للانخراط فى تعلم القراءة وما لذلك من أثر على قضية تعلمه وتعليمه طوال حياته بصفة عامة.

الفصل الثانى

رياض الأطفال والتهيئة للقراءة

١- أهمية المرحلة ومهاراتها

لم يعد الحديث حول أهمية مرحلة ما قبل المدرسة فى بناء شخصية الطفل، ورسم ملامح حياته بكل جوانبها - فى حاجة إلى سرد الأدلة والبراهين، ويصبح الموضوع الأكثر أهمية ونحن على أعتاب ألفية مليئة بالتحديات، هو البحث عن السبل التى يمكن بها استثمار هذه الفترة من حياة الطفل فى تزويده بأقصى ما تسمح به قدراته من مؤهلات عقلية وانفعالية ومهارية يستطيع من خلالها التكيف مع معطيات تختلف كما ونوعا عما واجه طفل الأمس .

ومن أهم ما تشهده الألفية الثالثة من تحولات، تطوير سبل الاتصال، وما يحمله ذلك من تحديات تفرض نفسها على البرامج اللغوية فى كل مستويات تعليمها، وعلى الأخص ما يقدم فى رياض الأطفال باعتبارها نقطة تحول بين المنزل والمدرسة من جهة، ومن جهة أخرى فهى المنطلق الأول لانخراط الطفل فى حياته التعليمية، حيث تكفلها بمسئولية تجهيز الطفل بتنمية جميع قدراته واستعداداته التى من أهمها ما يتعلق بنموه اللغوي. وتعد الأنشطة اللغوية بمثابة الطريق الآمن لتنمية المؤهلات الضرورية للنمو اللغوى الجيد لدى طفل ما قبل المدرسة، ولهذا فإن البرنامج اللغوى المقدم لأطفال الرياض يعتمد، أو يجب أن يعتمد عليها اعتمادا كليا، وبصفة عامة فإن المهارات اللغوية التى يجب إكسابها لأطفال الرياض تتمثل فى كل من :

أ- مهارات الاستماع : سواء ما يتعلق بالجانب الحسى الحركى كطريقة الجلوس وتركيز الانتباه واتخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيد واحترام الصمت الواجب وعدم مقاطعة المتحدث أو الانشغال عنه، أو ما يتعلق بالجانب المعرفى كالإدراك السمعى وما يتضمنه من مهارات الذاكرة السمعية وإمكانية ترتيب الأصوات أو الكلمات طبقا لتلقيها، والتعرف على مصادر الأصوات، وإدراك الأصوات الخافتة، وأيضا مهارات التمييز السمعى للاختلافات بين الأصوات، ثم التخيل السمعى عن طريق تخيل أصوات بعض المصادر الصوتية بمجرد رؤيتها وإصدار هذه الأصوات.

ب-**مهارات التحدث** : سواء ما يتعلق منها بالجانب الحسى الحركى، متضمنا الطريقة السليمة لنطق الحروف، وتدريب أعضاء النطق والتمرين على التنغيم واستخدام النبرات التى تجعل من صيغ الكلام منطوقات لغوية مفهومة، أو ما يتعلق بالجانب المعرفى مثل الإلمام بالعادات اللغوية السليمة كتنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مفردات فكرية سليمة والتعرف على دلالة المفاهيم اللغوية، ثم الجانب الاجتماعى النفسى، كمهارات التفاعل الاجتماعى السليم مثل الإحساس بالانتماء إلى الجماعة وما يستتبع ذلك من إحساس بالثقة فى النفس والمبادرة والتلقائية والتسيير الذاتى .

ج-**مهارة التواصل اللغوى** : هى أساسا من مهارات الحديث ولكنها تتميز عنها فى اعتمادها على مهارة معرفية لاحقة تتمثل فى إدراك وجهة النظر المخالفة.

د-**مهارة القراءة** : من أهم المهارات المعرفية التى يجب أن يكتسبها الطفل خلال العام الأخير من فترة ما قبل المدرسة، وتعتمد أساسا على تنمية مهارات التمييز البصرى الدقيق ومهارات الذاكرة السمعية والبصرية، وتذكر أشكال الحروف والكلمات المختلفة والربط بين شكل الكلمة ومفهومها، والنطق السليم لمخارج الحروف والقدرة على تفسير المادة المقروءة، والقدرة على تحريك العين الحركة المناسبة، وتحقيق التوافق العضلى العصبى بين حركة العين واليد لمتابعة السطور المكتوبة. وفيما يخص القراءة وتجهيز الطفل لتعلمها خلال فترة الرياض فإنه بنهاية مرحلة الرياض ينبغى أن يكون الطفل قادرا على:

- إتقان كل المفاهيم المتعلقة بالمادة المطبوعة، متضمنة مفاهيم الكلمة والجملة والسطر والفقرة وأسماء وأشكال معظم الحروف الهجائية .
- إظهار الوعى الصوتى للغة من خلال أنشطة كالسجع مثلا .
- معرفة الحروف التى ينزل جزء منها عن السطر أثناء الكتابة.
- قراءة الطفل لاسمه وأسماء أترابه، والكلمات المنتشرة فى البيئة الصفية المطبوعة.
- قراءة بعض الكلمات ذات التكرار العالى .
- قراءة بعض المستويات الأولى من كتاب تعليم القراءة المخصص لرياض الأطفال.

- الكتابة بشكل مستقل عند المستوى الهجائى .
- إعادة الطفل سرد قصص قرأت له مستخدما مصطلحات بسيطة، والقدرة على التقييم البسيط والتفسير لمحتواها .
- الربط - بمساعدة المعلم - بين ما يُقرأ له والخبرات الواقعية .

٢- معايير البرامج والأنشطة المقدمة برياض الأطفال

السؤال الذى يطرح نفسه هنا : ما المعايير التى يجب توافرها فى البرامج والأنشطة اللغوية المقدمة لطفل الرياض ؟

فالمعايير التى يجب أن تراعيها برامج رياض الأطفال تتمثل فى :

١-اتخاذ النشاط وبخاصة الحركى مدخلا فى هذه المرحلة إلى تعليم الطفل وإثراء أنواع النمو المختلفة (الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية)، ويأتى على رأس النشاط الحركى اللعب باعتباره أداة مشوقة لبذل الجهد والاستمرار فى ممارسة الخبرة .

٢-القناعة بأن التعلم المقيد بمكان كالفصل أو خبرة مفروضة أو حصة محددة أقل جذبا للطفل من التعلم المطلق من حيث المكان والخبرة والزمان، حيث تتبع المعلمة رغبات الأطفال وإقبالهم على خبرة بعينها، وتستمر معهم حتى آخر لحظة تشوق، وهو ما يطلق عليه " التربية المفتوحة " .

٣-استثمار أكبر عدد من الحواس، فمن المهم تدريب حواس الطفل من بصر وسمع وشم ولمس وتذوق، لأن تلك الحواس هى أدواته ووسائله لمعرفة العالم الخارجى، وتكوين مدركاته واستمتاعه بهذا العالم .

وعند اختيار الأنشطة المتضمنة بالبرامج المقدمة فى رياض الأطفال، فإنه يجب أن تتيح هذه الأنشطة الفرصة أمام الطفل لكى :

١- يصبح مستقلا .
٢- يُحِب وأن يُحَب وأن يكون آمنا حتى يستطيع إقامة الأحكام واتخاذ القرارات لكى يصبح منظما ومنضبطا .
٣- يفهم ويدرك البيئة المادية من خلال التفاعل مع الأنشطة المتنوعة وحل المشكلات .

٤- يعمل ويلعب ويعطى ويشارك الآخرين .

٥- ينمى مفرداته الشفهية من خلال خبرات اجتماعية .

وحول المواصفات التى يجب توافرها فى البيئة اللغوية والمعرفية لأطفال الرياض فإن هناك قضيتين أساسيتين ينبغى التركيز عليهما وهما :

١- بيئة التعلم : كلما كان الأطفال صغارا فالأفضل أن تكون هذه البيئة غير رسمية، تشجع اللعب التلقائى الذى فيه ينشغل الطفل بالأنشطة المتاحة، التى تستحوذ على اهتمامه مثل العديد من أنواع اللعب والبناء، وليس المقصود من هذا أن اللعب التلقائى هو البديل الوحيد فى رياض الأطفال، فالأبحاث حول تعلم الأطفال تشير إلى أن خبرات ما قبل المدرسة تتطلب استخدام مدخل المعرفة الموجهة الذى من خلاله يتفاعل الأطفال فى مجموعات صغيرة مما يساعدهم على استثمار خبراتهم الشخصية، وعليه فإن البرامج اللغوية المقدمة لهم يجب أن تتضمن مشروعات جماعية تقوى لدى الأطفال الميول الخاصة بالملاحظة والتجريب والاستفسار والفحص الدقيق للجوانب اللغوية الهامة فى بيئتهم .

٢-التعلم من خلال التفاعل : أثبتت الدراسات المعاصرة أن طفل الرياض يتعلم أفضل عندما ينشغل فى التفاعل أكثر مما يتعلم من أنشطة الاستقبال السلبى؛ ولهذا فإننا نجد أطفال هذه المرحلة العمرية شغوفين وميالين إلى التعلم عندما يتفاعلون مع الكبار أو الأقران أو المواد أو المحيطين بطريقة تساعدهم على صنع معنى أفضل وأعمق لبيئتهم وخبراتهم الشخصية، ذلك التفاعل الذى يتيح لهم أن يبحثوا ويلاحظوا ما يجب أن يتعلموه من بيئتهم ملاحظة هادفة، ويسجلوا استنتاجاتهم، ويعيدوا عرضها من خلال أنشطة كالكلام والرسم والبناء والكتابة، ينتج التفاعل عن توفير مسارات الأنشطة التى تقدم سياقات متعددة للكثير من التعلم الاجتماعى والمعرفى .

أما المعايير التى يجب أن تستوفيها الأنشطة اللغوية المقدمة برياض الأطفال - فمنها ما يلى :

١- فرصة الاختيار : أن تتيح الأنشطة لطفل الرياض الفرصة أن يختار من تنوعات مختلف منها خلال اليوم الواحد .

٢- الابتكار : أن تشجع الأنشطة الطفل على ابتكار أفكار خاصة به حول النشاط الذى يمارسه .

٣-التفاعل : أن تتيح الفرصة للطفل أن يحتك بالأقران والكبار مما يسرع بإحساسه بالتقدير الذاتى، ومن خلال المحادثة يتعلم الطفل كلمات جديدة ويتعلم مهارات الاستماع كما أنه يتعلم التعاون والتصور الإيجابى للذات .

٤-اللعب : أن تؤكد الأنشطة على اللعب كإطار أساسى تدور فى فلكه، خاصة الألعاب التى تشجع الطفل على التساؤل والتجريب، وتقدم للطفل خبرات حقيقية لتنمية مفرداته واكتساب إدراك واضح للعالم المحيط به .

٥-الاكتشاف : أن توفر الخبرات الحياتية الحقيقية التى تمد الطفل بفرص التدريب ومناقشة الأحداث التى تتعلق بحياته اليومية .

وعند اختيار الأنشطة اللغوية التى تساعد على تشجيع الإبداع اللغوى لدى أطفال الرياض يجب أن يؤخذ فى الاعتبار ما يلى :

أولا : أن أطفال ما قبل المدرسة أكثر قابلية للخبرات الصفية التى تدعوهم وتدربهم على المستويات العليا من التفكير، متضمنة : .

أ-التحليل : فك الأشياء إلى مكوناتها لإدراك تركيبها، وتجميع المتشابهات، والمختلفات

ب-التركيب : ضم الأجزاء سويا لتكوين كل جديد .

ج-التقويم : الحكم على قيمة الشيء فى ضوء معايير واضحة .

ثانيا : يحتاج هؤلاء الأطفال إلى أفكار ووسائل سريعة عبر عديد من الوسائط متباينة السرعة، حيث إنهم بناء على قدراتهم العقلية يظهرون أفكارهم ويتصلون مع العالم المحيط من خلال توحيد مجموعة من الطرق وهم يحتاجون لتنمية قدراتهم والتكامل عبر أشكال تتضمن (الكلمات والإشارات والرسم والنحت والبناء، وألعاب الدراما، والحركة، والرقص)، ومن خلال المشاركة والحصول على وجهات نظر الآخرين،ثم مراجعة أعمالهم وتصحيحها - يتحرك الأطفال إلى مستويات جديدة من الوعى والإدراك .

ثالثا : يتعلم الأطفال من خلال أنشطة ذات مغزى تتكامل فيها مجالات وموضوعات مختلفة من خلال الأسئلة مفتوحة النهايات والأنشطة طويلة المدى تركز على مهارات اللغة ككل، وترتبط بخبرات الحياة اليومية لديهم .

وعما يمكن أن يفعله المعلمون لتحقيق أفضل عائد من خلال الأنشطة اللغوية الإبداعية- فيمكن إيجازه فيما يلى :

١-الوقت : أطفال ما قبل المدرسة يحتاجون إلى وقت ممتد غير مستعجل لاكتشاف وإتمام أعمالهم على خير وجه، ويجب ألا يتحركوا على نحو زائف حين يطلب منهم مثلا الانتقال إلى نقطة تعلم جديدة أو مختلفة أو نشاط آخر، بينما هم لا يزالون منشغلين ومتحفزين فى نشاط ما.

٢-المكان : يحتاج هؤلاء الأطفال إلى أماكن يقومون فيها بالنشاط، تحثهم وتستثير أقصى معطياتهم لإتمام النشاط بأفضل ما عندهم، والبيئة العقيمة المملة لا تساعد على إتمام العمل المبتكر، وعموما فإن أعمال الأطفال تنجح فى الأماكن ذات الضوء والتهوية الطبيعية، والألوان المتناسقة، والمساحات الفسيحة المخصصة لهم.

٣-الأدوات : دون إهدار الكثير من المال، يمكن للمعلمين تنظيم وترتيب تجمعات رائعة من المواد والمصادر التى يمكن شراؤها بأرخص الأسعار أو تجميعها، أو إعادة استخدامها، وتكون ذات فعالية فى إتمام الأنشطة اللغوية باختلاف أنواعها وأهدافها.

٤-المناخ الصفى : يجب أن يعكس المناخ السائد فى حجرات الدراسة - تشجيع الكبار وتقبل الأخطاء والأفكار الجديدة، مع السماح بمقدار محدود من الفوضى والضوضاء والحرية، أو بمعنى آخر الموقف الوسط بين الفوضى التامة والتحكم المطلق

وبصفة عامة يمكن حصر المعايير الواجب توافرها فى البرامج والأنشطة اللغوية الخاصة بتهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال فيما يلى :

- أن يكون اللعب هو الأساس، بما يناسب طبيعة لعب الطفل (المبادأة - النشاط - التلقائية ...).
- أن يوفر المحيطون بالطفل جوا يعكس (التصديق - التقبل - اليقظة -الأمن - الرحابة - الترحيب - السماحة - البساطة - التلقائية).
- أن تكون بيئة اللعب فى أغلبها غير رسمية مع التدخل البسيط فى توجيه معارف الأطفال .
- التركيز على تفاعل الطفل مع أقرانه ومعلميه والمحيطين به من الأشخاص والأشياء بطريقة مباشرة كلما أمكن .

- استثمار ما لدى الطفل من حصيلة لفظية مسموعة ومنطوقة أثناء النشاط .
- أن تؤكد الأنشطة على استثارة دافعية الطفل للمشاركة الإيجابية .
- أن يختار محتوى الأنشطة بما يناسب قدرات الأطفال .
- أن تبدأ الأنشطة بتوضيح كيفية المشاركة وشرح المهام التى يكلف بها الطفل .
- أن تكون التدريبات المتضمنة بالأنشطة لها نفس الصبغة التى تم بها النشاط
- أن تتيح الأنشطة الفرصة أمام الطفل لإظهار وأداء ما تعلمه أمام غيره .
- أن تتنوع الأنشطة خلال اليوم الواحد بما يتيح فرصة الاختيار أمام كل طفل .
- أن تشجع الأنشطة الطفل على الاكتشاف والابتكار .
- أن تتاح أكبر فترة من الوقت يحتاجها الطفل فى إتمام نشاط إبداعى .
- أن تركز الأنشطة على استخدام اكبر عدد من حواس الطفل .
- ألا يقتصر النشاط على ما بداخل جدران الفصول، بل يجب الانطلاق إلى البيئة المدرسية والبيئة المحيطة.

٢- أنشطة التهيئة القرائية برياض الأطفال

من أهم ما تسعى رياض الأطفال إلى تحقيقه هو تنمية استعداد الطفل لتعلم القراءة والكتابة وسبيلها فى ذلك الاعتماد على الأنشطة اللغوية التى تنمى ما يملكه الطفل فعلا وهو القدرات الشفهية للغة استماعا وحديثا، ثم تهيئته لاكتساب ما لا يمتلكه من مهارات اللغة وهو ما يتعلق بالتعامل مع المادة المطبوعة وما تحويه من رموز (حروف - كلمات - عبارات ٠٠٠) قراءة وكتابة، بما يتضمنه ذلك من مهارات فرعية كمهارة التذكر والتمييز البصرى وإدراك علاقات الأصوات / الرموز، وتنمية العضلات الدقيقة، وتحقيق التآزر بين العين واليد، وغيرها من المتطلبات الضرورية التى تستلزمها عمليتا القراءة والكتابة .

ولقد حفلت أدبيات التربية اللغوية لطفل الرياض بتنوعات من الأنشطة اللغوية التى يمكن عن طريق استخدامها توفير مناخ صحى لتهيئة الطفل لتعلم القراءة ومن هذه الأنشطة ما يمكن عرضه كالتالى :

١ - اللعب الخلوى :

توفر الألعاب الخلوية كثيرا من الفرص لأنواع عديدة من الألعاب أكثر مما توفره الألعاب داخل الفصل . ولأن اللعب الجيد هو الذى يمد كل الأطفال الذين يستخدمونه بفرص تنمية الكثير من القدرات : الجسمية، والاجتماعية، والتركيبية، والفرامية، فإن اللعب الخلوى الحر يتيح الفرصة أمام الطفل ليجرب ويراقب البيئة المحيطة به عند انشغاله فى نوع من اللعب يستخدم فيه كل حواسه، دون الشعور بالعبء الأكاديمى والقيود التى يشعر بها عند وجوده بين جدران حجرات الدراسة.

والحقيقة أن التركيز (فى تعليم أطفال ما قبل المدرسة) على حواس معينة ينتج عنه تقوية هذه الحواس على حساب إضعاف حواس أخرى، وهنا تكمن أهمية الألعاب الخلوية حيث التعليم متعدد الحواس الذى يركز على تفضيلات الأطفال لاستخدام حواس معينة، وفى نفس الوقت ضمان حد أدنى من إشراك جميع حواس الطفل، بالإضافة إلى ضمان تنوع الخبرات الحسية للأطفال، مما يسهل تعليمهم ويحقق نوعا من التكامل والتعاون بينهم .

دواعى الاهتمام بالألعاب الخلوية :

١ - أن اللعب هنا يكون مجالا خصبا للتعلم الذى يتوحد فيه العقل مع الجسم مع النفس .

٢ - اللعب الخلوى يخفض التوتر الذى قد يتأتى من التحصيل أو الحاجة إلى التعلم الذى يعكسه جو رياض الأطفال .

٣ - فى هذا اللعب يعبر الأطفال عن النواحى العاطفية التى يعيشونها فى الخبرات اليومية من خلال اللعب غير المقيد بقوانين وإجراءات .

٤ - إتاحة الفرصة للأطفال للعب بحرية مع أقرانهم، يطور مهاراتهم فى رؤية الأشياء من خلال وجهات نظر آخرين، وينمى لديهم قيم التعاون، المساعدة المشاركة، كما أنه ينمى قدرتهم على حل المشكلات .

٥ - إن تطور القدرات الحسية الحركية لدى الأطفال ربما يتأثر سلبا عندما يحصلون على الكم الأكبر من خبراتهم من خلال التليفزيون والكمبيوتر والكتب وأوراق العمل ووسائط التعلم التى تتطلب فقط حاستين هما السمع والبصر ،

وفى اللعب الخلوى الحر يستخدم الطفل الحواس الأخرى (الشم، واللمس، والذوق) وهى مجتمعة تعد أساليب قوية فى التعلم .

٦- الأطفال الذين تتاح لهم فرصا متكررة للألعاب الخلوية يكونون أكثر كفاءة فى الوصول إلى إنجازات تيسر لهم التحرك الآمن عبر العالم الفسيح، من خلال تفجير طاقاتهم الحالية والتخطيط لأسس الجرأة التى ستمكنهم مستقبليا من قيادة حياتهم الخاصة .

ولا شك أن الجرى والسباحة والتسلق والقفز وركوب الدراجات والحفر فى الرمال متعة خلوية تعد جزءا مفضلا من يوم أى طفل صغير، وأن ملعب رياض الأطفال الجيد هو الملعب المتسع المساحة، والمزود بالتجهيزات الكافية التى يمكن للطفل أن يستخدم فيها خياله أثناء اللعب، ومن خلال هذه الألعاب فإن الطفل يقوى عضلاته الكبيرة والصغيرة، وتقوى لديه قدرات التمييز البصرى والسمعى، التى تهيئه فيما بعد للنجاح فى القراءة والكتابة .

وإجمالا فإنه يمكن حصر الفوائد التالية للألعاب الخلوية فى مجال التهيئة للقراءة:

١- تنمية الأجهزة العضوية الصوتية اللازمة للتحدث .

٢- زيادة حصيلة المفردات، والمعانى .

٣- تنمية العضلات الدقيقة اللازمة لعملية الكتابة .

٤- تنمية التآزر بين العين واليد .

٥- تنمية القدرة على التعبير الابتكارى الطلق .

٦- تنمية القدرة على التواصل اللغوى .

٧- تنمية جميع الحواس الميسرة لعملية القراءة والكتابة .

٨- تنمية مهارات التحدث المرتبطة بمواقف الحياة اليومية للطفل .

٩- مساعدة الطفل على الانتقال السريع من مرحلة الحديث الذاتى إلى التعبير عن الآخرين .

١٠- تنمية قدرات الطفل على التعامل مع رموز الأشياء بعد تفاعله المباشر معها على حقيقتها .

٢- اللعب الدرامى :

يميل الأطفال عادة فى سنى ما قبل المدرسة إلى الإفصاح عن أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم ليس باللغة اللفظية وحدها، بل بواسطة الأداء التمثيلى أيضا عن طريق الإيحاء والإشارة والعمل والحركة، و لعب الأدوار هو أحد أساليب اللعب، وله مزايا خاصة فهو واحد من أهم وسائل التفاعل الناجحة التى تستخدم فى التربية بمرحلة رياض الأطفال، حيث يقوم فيه الأطفال بألعاب المحاكاة لتمثيل نموذج حى لبعض مواقف الحياة الإنسانية الحقيقية والمتضمنة بعض المشكلات الحقيقية، التى يحاولون حلها فى إطار الجماعة، ويكتسبون من خلالها جوانب معرفية ووجدانية .

كما أن اللعب الدرامى والأخذ بالأدوار يعتبر وسيلة يتغلب فيها الطفل على صعوباته بشكل يستطيع معه أن يواجه التحديات بثقة، وتستطيع المعلمة من خلال مراجعتها لهذا النوع من اللعب أن تقضى على كثير من الخصائص السلبية، كما أن هذا النوع من اللعب لا يعكس، بل يعكس الكثير من علاقاته مع غيره والحاجات والدوافع الموجودة لديه، كما أنه يعكس الدلائل عن أحاسيس الطفل وأفكاره عن نفسه وفكرة الآخرين عنه، على أن الدعوة إلى درامية المناهج فى رياض الأطفال تأتى من المنطلقات التالية :

١- الدراما - وهى تعنى الفعل الجسور المبدع - تتفق تماما وطبيعة طفل الرياض التى تلح على المعرفة على كافة مستوياتها .

٢- إن الالتقاء الصادق والأصيل بين الشكل الدرامى للنشاط وحب الطفل للمعرفة يعنى فى نهاية الأمر تكوين ما يمكن أن نسميه بالقدرة على التعلم الذاتى .

٣- أن انبثاق هذه القدرة فى بواكير العمر هو انبثاق للذكاء بمعناه الحياتى .

٤- أن (درامية المناهج) سوف تقضى على ظاهرة الحفظ الأصم ليحل محلها ظواهر الفهم والوعى واستعمال العقل .

ومن أنماط اللعب الدرامى ذات الأهداف اللغوية التنموية الخاصة برياض الأطفال ما يطلق عليه التمثيل الصامت الابتكارى ويستند إلى حقيقة أن أهمية مهارات التفاعل

غيـر اللفظى فى بناء لغـة التواصل لدى طـفل الرياض - لا تقل بأى شكل عن أهمـية مهارات التفـاعل اللفظى، ولأن طفل الرياض ميال دوما إلى الحديث وكـثرة التساؤلات (إلى درجة الثرثرة) فإن هذا لا يتـيح له فرصة تعلم مهارات الصمت ومـا لها من أهمية فى عملية تواصله مع الآخرين، وهذا النوع من اللعب التمثيلى يتيح الفرصة لتنمية مثل هذه المهارات .

والتـمثـيل الصامت الابتكارى نـوع من الدراما تكون فـيه خـبرة المشـاركين هى الهدف، وهو يختلف عن التـمثيل المسرحى الذى يكون فـيه الأداء هو الهدف، ويصلح للأطفال من عمر ٤ سنوات إلى ٩ سنوات، ويتـميز هذا النوع عن غيره من ألوان لعب الأدوار بأنه يتيح فرصـة اختيار المشاركـة أمام الطفل دون إجباره عليـها، وعندما يرغب الطفل فى المشـاهدة بدلا من المشاركـة بسبب الحـياء أو الخوف يسـمح له بذلك إلى أن تساعده قدراته ويسـتثيره نجاح أقرانه إلى الاندماج والمشـاركة، (دعنا نتظاهر) هو المعيار والهدف فى فصول التمثيل الصامت الابتكارى، والـتأكيد هنا يكون على العمليات أكثر منه على النواتج، ويكون للمعلمة الحرية أن تأخذ كل ما تحتاج من وقت .

أنشطة التمثيل الصامت الابتكارى :

١- تمثيل الأفعال بالإشارات الدالة عليها بدلا من اسـتعمال الكلمات، مثل تمثيل الأفعال الدالة على الأكل أو الشرب أو غسل الأيدى أو ركوب دراجة . . .

٢- استخدام الإيماءات والإشـارات لتمثيل الكلمات الدالة على حالات جـسمية معينة، مثل الإحساس بالبرد أو بالحر أو بالتعب أو بالنوم . . .

٣- استـخدام الإيماءات والإشارات التى تدل على مـشاعر مـعينة، مثل الشـعور بالسعادة أو الحزن أو الغضب . . .

٤- تمثيل مواقف حياتية خيالية مثل فتح الباب بمفتاح، أو دخول سيارة، والخروج منها أو المساعدة فى إعداد مائدة .

٥- تمثيل أدوار شخصيات معروفة فى قصص مألوفة .

٣-ألعاب القواعد :

نوع من الألعاب اللغـوية، ينصب التركيز فـيها على القواعد النحـوية والتراكيب الخاصـة بها، ويستطيع الـطفل من خلال اندماجـه فيهـا اكتسـاب الاستخـدام الوظيفى

للتراكيب اللغوية الصحيحة بعيدا عن التدريبات العقيمة، والحفظ الآلى لقواعد اللغة. كما أن الأطفال يكون بمقدورهم عن طريقها التغلب على ما تتسم به قواعد النحو من جدية قد تولد الشعور بالملل لديهم خاصة عند استخدام الطرق التقليدية التى يتركز فيها مجهود المعلم والمتعلم فى تحصيل تلك القواعد بحفظها وترديدها، ولألعاب القواعد عدة مميزات أهمها ما يلى :

١- أن المتعلمين يكون من مسئولياتهم الشخصية ما يعتقدونه عن التراكيب اللغوية .

٢- أن المعلم تكون لديه الفرصة لفحص ما يعرفه المتعلمون من تراكيب، دون أن يؤثر ذلك على انتباههم وتركيزهم فى اللعب .

٣- أن العمل الجدى يأخذ دورا فى سياق الألعاب فبرغم ما تضفيه الألعاب من جو مرح إلا أن ما تحويه من نقاش وحوار وأدوار منظمة يضفى الكثير من الشعور بالالتزام فى اللعب .

ويتمثل الهدف الأساسى من استخدام ألعاب القواعد كشكل من أشكال الألعاب اللغوية فى تعويد الطفل على استخدام التراكيب اللغوية الصحيحة فى فترة مبكرة من حياته مما يجعلها على المدى البعيد جزءا لا يتجزأ من قدراته اللغوية فى التعامل مع النصوص القرائية ذات التراكيب المعقدة، وييسر له فيما بعد التعمق فى دراسة القواعد كوسيلة لتحقيق الجودة فيما يقرأ ويكتب، وعند استخدام ألعاب القواعد كأنشطة لغوية فى رياض الأطفال فإنه يمكنها تحقيق الآتى :

أ- التهيئة لكسر الحاجز النفسى الذى قد ينشأ بين الطفل والنحو فى مرحلة مبكرة من حياته.

ب- صقل الثروة اللفظية الهائلة التى يمتلكها الطفل من خلال وضعها فى تراكيب لغوية صحيحة

ج- إضفاء المتعة والجاذبية على الشكل والإطار الذى يتم فيه توجيه لغة الأطفال إلى الطريق القويم الذى يتفق مع قواعد اللغة وتراكيبها .

د- توليد الشعور الأولى لدى الطفل بأهمية أن تكون اللغة صحيحة التراكيب هى لغة التعليم فى حياته المستقبلية .

هـ-دعم الاتجاه الإيجابي لدى الطفل نحو دراسة اللغة الفصحى واستخدامها الشفهي والمكتوب .

٤- استخدام الألغاز :

عندما يعمل الأطفال في حل الألغاز فإن ذلك يساعدهم على بناء المهارات التي يحتاجونها عند القراءة والكتابة وحل المشكلات المتعلقة بهما وأيضا تنظيم الأفكار والأفعال، مما سيستخدمه الطفل في حياته المستقبلية في المدرسة وخارجها وعندما يعمل الطفل مع الألغاز التي له اهتمام خاص بها ؛ فإنها تساعده على أن يدرك الألوان والحروف ويصل إلى أن مجموع الأجزاء يساوي الكل، وهذا المفهوم يساعده على تعلم الحساب فيما بعد، كما يساعده على تركيب الحروف في كلمات والكلمات في جمل، وأيضا تحليل الكلمات والجمل وما لذلك من أهمية في تعلم القراءة والكتابة .

وعندما يجمع الطفل القطع في شكل مكتمل فإن ذلك ينمي لديه أيضا مجموعة العضلات التي تستخدم للكتابة . ويمكن للأطفال أن يعملوا في الألغاز مستقلين دون مساعدة الكبار، كما يمكنهم أيضا أن يعملوا على هيئة مجموعات لحل الألغاز الكبيرة، ولأن كل طفل يركز على اللغز بطريقة فردية فهو يشعر بالرضا عندما يلتقط قطعة ويبحث لها عن المكان والوضع المناسب، وقطعة تلو الأخرى يبدأ في إدراك الصورة الكلية التي يعرضها اللغز، والألغاز المصنوعة جيدا تعتبر استثمار يمكن للأطفال استخدامه لفترة طويلة ويمكن للأطفال الذين أصبحوا قادرين على استخدام القص أن يجمعوا من المجلات صورا يكونون بها ألغازهم الخاصة، وذلك عن طريق لصق الصورة على ورقة مقواة وقطعها إلى قطع كبيرة . . وهناك عدة مواصفات للألغاز المناسبة لرياض الأطفال تتمثل فيما يلي :

١- يجب التأكد من الألغاز تناسب عمر كل طفل وقدراته، طفل الأربع سنوات يستمتع بالألغاز التي تحتوي على أشكال مألوفة له ويستطيع أن يتعامل مع الألغاز المكونة من ١٢-١٨ قطعة، وطفل الخمس سنوات بالتحديد يمكنه أن يتعامل مع القطع الكبيرة أو الصغيرة بالألغاز التي تحتوي على ١٨-٣٥ قطعة، أنه ينتقل من حالة السعادة بممارسة النشاط إلى مرحلة إتقان المهمة، وعندما يقترب الطفل من سن المدرسة فإنه يستمتع أكثر بالألغاز الأكثر تعقيدا التي تحتوي على ما بين ٥٠-١٠٠ قطعة فأكثر .

٢- يجب أن تكون الألغاز مصنوعة بشكل جيد ومألوفة للطفل وكلما كان الطفل صغيرا فإنه يستفيد أكثر من القطع الكبيرة سهلة الإدراك لمساعدته فى تكميل الصورة، والألغاز الجيدة ربما تعرض صورا للطعام / السيارات / الحيوانات / الأولاد والبنات، ومناظر أخرى من القصص، والطفل الصغير يفهم بشكل أفضل الصور التى تحتوى على أشكال بسيطة مثل الدوائر والمثلثات والمربعات .

٣- يجب أن تكون جميع قطع اللغز كاملة، لأنه لا يوجد شيء أكثر إحباطا من أن يحاول طفل تكملة لغز به قطعة مفقودة .

٤- يجب أن تمثل هذه الألغاز تحديات يستطيع الطفل التغلب عليها وحلها .

٥- يمكن الألغاز أن تقدم خبرات تعلم رسمية وعند ذلك يمكن للمعلمين أن يعملوا بالقرب من الأطفال لمساعدتهم أن يتعلموا طرق حل المشكلات من خلال الألغاز التى تساعد المعلمين على ملاحظة الأطفال وتقييم نموهم، وعندما يعمل الأطفال بمفردهم أو فى مجموعات فإن المعلمين يمكنهم توجيه الطريقة التى بها يتحدثون ويتحركون ويركزون .

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد الفوائد التى يمكن تحصيلها من استخدام الألغاز فى تهيئة الطفل للقراءة وهى :

١- تهيئة الطفل للتعامل مع عملية التحليل والتركيب كأساس للتعامل مع اللغة المطبوعة وخطوة أساسية فى تعلم القراءة والكتابة .

٢- تنمية العضلات الدقيقة والتآزر بين العين واليد كمتطلبات للقراءة والكتابة .

٣- تنمية مهارات الإبداع والخلق اللغوى لدى الطفل .

٤- تنمية المهارات التأسيسية فى التعبير اللغوى عند الطفل كمهارة تنظيم الأفكار والربط بينها .

٥-استخدام العرائس :

يعد اللعب بالعرائس من أقدم الألعاب التى عرفها مجال لعب الأطفال ، وقد كانت العرائس فيما مضى كغيرها تتميز بالبساطة، وبفعل تطور الحياة فقد ظهرت تنوعات مختلفة من العرائس، يصنفها البعض إلى نوعين، نوع يستعمل بالأيدى والأصابع ونوع يربط بالخيوط ويحرك بها، نجد آخرين يعددون أنواع العرائس كالتالى :

أ- **عرائس اليد (الأراجوز):** من أبسط أنواع العرائس وأسهلها من حيث صنعها وتحريكها، وتتكون العروسة من رأس على شكل كرة من البلاستيك أو علبة صغيرة من الكرتون، وتصنع الأذرع من القماش، والجسم طويل من الثياب.

ب- **عرائس القفاز والإصبع:** تصنع باستخدام قفاز قديم يكون بمثابة رداء للعروسة، ويستخدم إصبع السبابة كرأس للعروسة، أما عرائس الإصبع فهى من أنسب العرائس التى يمكن أن يصنعها الطفل ويحركها بسهولة .

ج- **عرائس العصا:** تصنع من ساق من العصى الرفيعة، أو من أنابيب من الكرتون أو البلاستيك، ثم يضاف رأس العروسة فى أعلى الأنبوبة، وتصنع الرأس من كرتون البيض أو الصناديق الصغيرة .

د- **عرائس الماريونيت:** يحتاج هذا النوع من العرائس إلى مهارة عالية فى صنعها واستخدامها ولكنها تمتاز بسهولة الحركة، وتصنع من قطعتى خشب على شكل علامة الجمع (+) تتدلى من طرفى كل قطعة ووسطها خيط أو سلك رفيع، وكل خيط يتحكم فى حركة جزء من أجزاء جسم العروسة، ويتشكل جسم العروسة عادة من الخشب مع وجود مفصلات حسب أجزاء الجسم البشرى تقريبا ويكون للعروسة أرجل ثقيلة من الخشب أيضا حتى يمكن أن تستقر على أرضية المسرح .

هـ- **عرائس خيال الظل :** تصنع من مادة شفافة كالبلاستيك، ويراعى تقسيم جسم العروسة إلى أجزاء يربطها رباط من الخيوط النايلون كمفصلات، ثم يلون البلاستيك ويستخدم فى عرضها ستارة ومن خلفها مصدر ضوئى، حيث تتحرك خلف الستارة من أسفل بواسطة عصا مثبتة فى أجزاء جسمها، ويمكن أن يكون لها مكان ثابت فى الفصل .

أما المردود التنموى اللغوى من استخدام العرائس فى تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال فيتمثل فيما يلى :

- تشجيع الطفل على التعبير التلقائى والاتصال بالآخرين .
- إعطاء الطفل الفرصة لتأليف القصص التى ترويها العرائس .
- مساعدة الطفل على استخدام العضلات الكبرى والصغرى وتوافق العين واليد.
- تنمية المهارات اللفظية لدى الطفل، خاصة فيما يتعلق بالنطق السليم .

- مساعدة الطفل على تقديم أفكاره، من خلال تنوعات كبيرة من المفردات.

- المساعدة فى تقديم نموذج كلامى يحتذيه الطفل .

- المساعدة فى سرد القصص .

- تنمية اتجاهات إيجابية نحو الكلام .

- مساعدة الطفل على التخيل والابتكار .

٦-استخدام الصور والرسوم :

يعتبر النشاط اللغوى باستخدام الصور والرسوم من أشيع الأنشطة الموجودة برياض الأطفال، حيث تعتبر الصور والرسوم بمثابة الخطوة الأولى فى التدرج نحو التجريد فى التعامل مع رموز الأشياء التى يعيشها الطفل فى حياته اليومية، تمهيدا للدخول فى مرحلة أعلى من التجريد عند التعامل مع الحروف والكلمات لتدل على هذه الأشياء وتحل محلها . وتتميز الصور والرسوم عن غيرها من الأدوات المستخدمة فى الأنشطة اللغوية بأنها سهلة المنال قليلة التكاليفه والأهم من ذلك أنها تنفرد من حيث حجم التشويق والإثارة فى مقابلة ميول أطفال ما قبل المدرسة.

كما أن تفسير الصور يعد خطوة طبيعية فى عملية تطور اللغة تسبق قراءة الكلمات، إذ يساعد تفسير الصور على توسيع المهارات الضرورية لفهم الأفكار المجردة التى تتضمنها المادة المقروءة، وتعتبر الصور مصادر مفيدة للأفكار والخبرات الجديدة وتساعد ملاحظة الصور على تطوير القدرة على استدعاء التفاصيل وملاحظة الترتيب الصحيح للأحداث . هذا،وتتنوع الأشكال التى يمكن من خلالها تقديم الصور والرسوم فى الأنشطة اللغوية، ومنها ما يلى :

- المقابلة بين الصور .

- تسمية الأشياء المصورة .

- تسمية الأفعال الصادرة عن كائنات مصورة .

- تسمية ألوان أشياء مصورة .

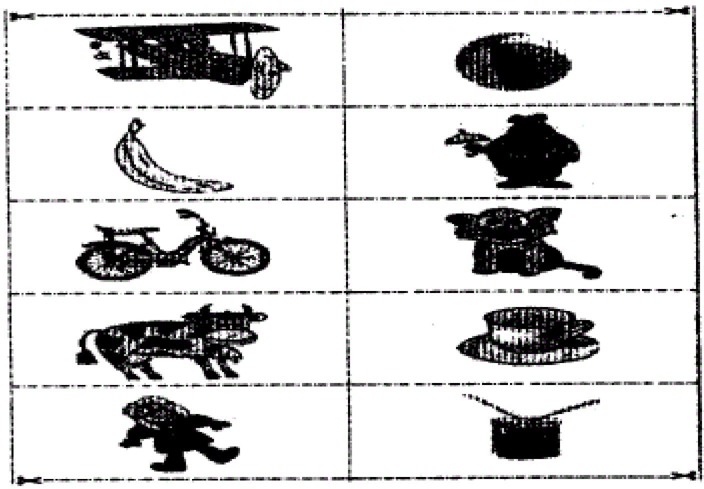
- ذكر استخدامات أشياء مصورة .

- وصف الأشياء المصورة .

- تغطية الصور لتذكرها .

- تجميع الصور المتشابهة، وعزل المختلفة .

- تقليد أصوات الحيوانات المصورة ....



الشكل رقم (٢)

تنوع الأشكال والصور

وللصور والرسوم المقدمة فى رياض الأطفال بعض المواصفات التى يمكن من خلالها زيادة فعاليتها فى ترقية النمو اللغوى اللازم لتهيئة أطفال الرياض للقراءة ومن هذه الخصائص ما يلى :

١- **الإيجاز** : تركيز الصورة أو الرسم على المعلومات الجوهرية المطلوب إيصالها للطفل.

٢- **الدقة** : وتتأتى من واقعية الرسم واستخدام الألوان الطبيعية واستخدام الصور الفوتوغرافية .

٣- **سهولة التفسير** : اتصال الصور والرسوم بخبرات الطفل تسهل عليه تفسيرهما .

٤- **البساطة** : بألا تحتمل الصورة أو الرسم تفسيرات مزدوجة، ولا تتطلب من الطفل جهدا كبيرا لفهمها .

٥-**الوضوح** : والوضوح هنا يشير إلى مناسبة حجم الصورة أو الرسم، وإتقان الطباعة .

٦-**الأصالة والواقعية** : اشتقاقها من الحياة والبيئة التى يعيشها الطفل، داخل الصف وخارجه، وتتعلق الأصالة باقتباس الصور والرسوم من الحضارة العربية والإسلامية على حقيقتها .

وعند استخدام الصور والرسوم فى الأنشطة اللغوية برياض الأطفال، واستنادا إلى العرض السابق فإنه يمكن تحقيق الفوائد التالية لتهيئة الطفل للقراءة :

١- مساعدة الطفل على الانتقال من التعامل مع الأشياء على حقيقتها إلى التعامل مع رموز لها، تدل عليها وتقوم مقامها .

٢- إضفاء الجاذبية والتشويق على المادة المطبوعة وأثر ذلك فى زيادة دافعية الطفل لتعلم القراءة والكتابة .

٣- لأن الطفل بطبعه يميل إلى الألوان، فإن الصور الملونة تستثيره إلى المشاركة بفعالية فى التعبير عما تحويه، مما يزيد من حصيلته اللفظية من المفردات والتراكيب .

٤- من خلال التنويعات الثرية لاستخدام الصور والرسوم يمكن تنمية المهارات الضرورية للقراءة والكتابة كالتذكر والتمييز البصرى، والتذكر والتمييز الصوتى (استقبالا وإرسالا) والمهارات الحركية الدقيقة وأيضا التآزر بين العين واليد .

٥ -تنمية قدرات التواصل الفعال لدى الطفل من خلال أنشطة التشارك فى استخدام الصور .

٧- الدوائر المتحركة :

تساعد الأنشطة الجماعية الدائرية كل طفل على أن يفهم نفسه كفرد فى جماعة وأن يكتسب الثقة بنفسه، والشعور بقيمته الشخصية . ومن الأشكال الدائرية المألوفة برياض الأطفال ما يلى :

١- الدائرة المكتملة.

٢- نصف الدائرة على هيئة حدوة الفرس .

أما الشكل الدائرى موضوع الحديث هنا فتختلف هيئته والغرض منه عن الأشكال سالفة الذكر، وقد أمكن رصد الخطوط العريضة لهذه الطريقة فيما يلى :

أ- المقصود بالطريقة :

طريقة تدريس يتم فيها تنظيم الأطفال فى دوائر متعاقبة تتيح لكل طفل فرص إتمام تدريبات ومحادثات مع كل مشارك داخل حجرة الدراسة بقدر الإمكان. وتتيح هذه الطريقة للمعلمة أن تسمع كل ما يقوله الأطفال، حيث تأخذ المعلمة وضعها وسط الفصل، وتنحصر مهمتها فى أن تستمع وتتوسط فى المحادثات الزوجية بين الأطفال، وتطلب إليهم إعادة ما قالوه وتطرح تساؤلات، وتضبط الوقت وتنسق الحركة فى الفصل لإنتاج أكبر قدر من التدريبات الشفهية، وتستطيع المعلمة من خلال موقعها وبمجرد أن تلف رأسها فقط دون اللجوء إلى التحرك من مكانها تستطيع مراقبة والتحكم فى كل التفاعلات داخل الدوائر، فالأطفال هم الذين يتحركون، ويكون لديهم الشعور دائما بوجود المعلمة، حتى أولئك الذين لا يرونها يكون لديهم الشعور بأنها بجانبهم أو ورائهم .

ب- الهدف من الطريقة :

يتمثل الهدف من الطريقة فى توليد أكبر قدر من الحديث بين الأطفال لتطوير إنتاجهم الشفهى وفيها يكون الفصل نشطا ترتبط فيه الحركة الجسمية مع التدريب ويرتبطان معا (بالإضافة إلى المتعة) بالتعلم، وفيها أيضا يتم تشجيع الحركة الهادفة لدى الأطفال والتأكد أن كل طفل أمكنه التحدث مع باقى أطفال الصف . وبهذا يمكن دمج الحركة بتعلم اللغة، والتقليل من مخاوف معلمات رياض الأطفال حول تغيير أوضاع جلوس الأطفال فى الصف إلا فى حدود ضيقة، وذلك من خلال افتراض أن الأطفال سيواجهون صعوبات فى تغيير هيئة جلوسهم فى الصف وما يصاحب ذلك من فوضى هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى مخاوفهن على وقت التعلم الذى سوف يفقد خلال عملية تغيير هيئة جلوس الأطفال، وفى الحقيقة أن إتاحة الفرصة للأطفال لرؤية أنفسهم فى أنماط متعددة من تغيير الأوضاع طبقا لتغيير المهام والأغراض - يعد واحدا من أهم وأقوى أدوات التعلم فى رياض الأطفال .

وفى هذا النوع من التنظيم تتحول الممارسة الشفهية للغة إلى إنتاج إبداعى وبالتالى مساعدة الأطفال على أخذ الخطوة الأساسية تجاه استدخال تركيبات ومفردات جديدة فى ممارساتهم اللغوية حيث إن الحركة والتوازن بين الممارسة التى تنصب على الطلاقة وعلى الدقة معا - يمكن إنجازها والاحتفاظ بها لفترات طويلة باستخدام هذه

الطريقة التى تعطى الفرصة للأطفال للنظر إلى الموضوع مجال المحادثة من جوانب متعددة و للنقاش المنطقى وزيادة حصيلة المفردات والتراكيب اللغوية المرتبطة أو المفيدة للموضوع .

الإمكانات المطلوبة

١- حجرة واسعة نسبيا بحيث يجلس فيها الأطفال ملتفين فى دوائر، وتسمح لنصف الأطفال بالحركة خارج دائرة المقاعد .

٢- مقاعد يمكن تحريكها من أماكنها .

٣- العدد الأمثل للدائرة من ١٢-٣٠ طفلا، مع إمكانية استيعاب أكبر عدد من خلال تعدد الدوائر المتحركة .

إجراءات الطريقة

أولا : قبل التدوير

يقوم جميع الأطفال باستجابة جسمية جماعية متبعين التعليمات الملقاة عليهم لكيفية تكوين الدوائر المتحركة، وهنا يعرف الأطفال منذ البداية أن الحركة جزء أساسى من أنشطة تعلم اللغة . وتكمن قيمة هذا الإجراء فى حقيقة أن المعلمة عندما تمتلك أو تتحكم فى حركة الأطفال فإنها تمتلك بذلك عقولهم وقلوبهم .

ثانيا : التدوير

تعطى المعلمة التعليمات التالية :

- سنقوم الآن بعمل دائرة أو بالأحرى دوائر تتكون من جزئين نصفها داخل والآخر خارج الدائرة وإليكم طريقة عمل ذلك :

١- نصف الأطفال داخل الدائرة .

٢- نصف الأطفال خارج الدائرة .

٣- كل طفل داخل الدائرة له قرين خارج الدائرة .

٤- لو سمحت خذ مقعدك معك، سوف نجرى محادثاتنا ونحن جلوس .

٥- تذكروا أن لكل واحد شريكا.

- لا يسمح لأى من الأطفال الوقوف وسط الدائرة .

- تحدد المعلمة المهمات التى يدور حولها حديث الأطفال، ويفضل البدء بموضوعات بسيطة، مثل تبادل الحديث حول تعارف الأطفال بعضهم ببعض، أسمائهم وأعمارهم، وأماكن سكناهم، وعدد أفراد الأسرة والألعاب اللغوية التى تتم فى صورة المشاركة في أزواج متقابلة مثل تمييز الألوان والأحجام، وتقليد الأصوات ٠٠وشيئا فشيئا تتزايد درجة صعوبة التكليفات للحديث عن موضوعات محددة تتعلق بوصف أشياء وأحداث من حياة الطفل اليومية وتبادل الآراء حول الحلول الميسرة لمشكلات بسيطة تعرضها المعلمة .

- من الأفضل لمعظم الأغراض ألا يسمح للدورة الواحدة أن تستغرق أكثر من ثلاث دقائق بعدها تطلب المعلمة من الأطفال الجالسين فى الدائرة الخارجية التحرك مقعد واحد إلى اليسار، على حين يتحرك الأطفال بالدائرة الداخلية مقعدا واحدا إلى اليمين . بحيث يتبادل كل طفلين الحديث حول ما تم فى الجولة السابقة، ويمكن للمعلمة أن تستغنى عن تكرار التعليمات بانتهاء كل دورة -عن طريق إحداث صوت يخبر الأطفال عن انتهاء دورة وبدء دورة أخرى كالتصفيق أو الموسيقى، ويعتبر الوقت هو المفتاح الأساسى للاحتفاظ بمستوى عال من الحماس داخل حجرة الصف .

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد المردود التنموى اللغوى من استخدام طريقة الدوائر المتحركة فى الأنشطة اللغوية لتهيئة طفل الرياض للقراءة على النحو التالى:

١- جعل تعليم اللغة مفعما بالحياة من خلال الحركة والتكرار، وتغيير المهمات.

٢- جعل الحوار والمحادثة أكثر متعة كنشاط اجتماعى وبقدر كبر عدد المشتركين فيه بقدر ما يكون فيه المزيد من الإثارة والتشويق .

٣- تدريب الأطفال على حسن الإصغاء .

٤- زيادة حصيلة الطفل من المفردات والتراكيب .

٥- تنمية مهارات التواصل لدى الطفل وأهمها (احترام وجهات نظر الآخرين

٦- تنمية مهارات التهيئة للقراءة والكتابة وعلى رأسها مهارات التذكر والتمييز السمعى والبصري.

٨- الأنشطة المتعلقة بأدب الأطفال :

يسمع الطفل قبل دخوله المدرسة ألوانا من اللغة، مما يطلق عليه أدب بالمعنى الخاص، فهو يستمع بشغف إلى القصص تسردها له أمه أو جدته، وهو يطرب لأغنية تغنيها له أمه أو يسمعها من المذياع، و يطرب أيضا للموسيقى ويتمايل معها، ويطرب لنغم الشعر وموسيقاه وإيقاعه ويتمايل معه ويردده جريا على سجيته من غير تكلف .. وهذه الأمثلة كلها تشير إلى أن الطفل يستجيب للأدب ويحس بجماله قبل أن يدخل المدرسة، ومما يمكن معه الزعم بأن الميول الأدبية، ميول فطرية فى الإنسان .

ولقد أصبح أدب الأطفال جزءا هاما فى أى برنامج لتعليم القراءة، ومن خلال اشتراك الطفل فى عملية تحليل أنواع عديدة من الأدب يتم تعزيز النمو المعرفى لديه لأن الأشكال الأدبية المختلفة تعطيه فرصة تطبيق المهارات المماثلة لما قد تتضمنه الأجناس الأدبية، سواء قصة أو رواية أو أغنية أو مسرحية ..كما أنه يمكن للطفل الصغير أن ينخرط فى أنشطة تخلق لديه اتجاهات إيجابية نحو القراءة، ففى الأسبوع الأول من رياض الأطفال يستخدم بعض المعلمين الكتب لحث النمو اللغوى فى الأطفال، وتمهيد سبل استخدام الأطفال للأدب كوسيط لتعليم القراءة، من خلال الكتب ذات القصص المصورة، التى تحتل موقعا متميزا بين تفضيلات الأطفال الصغار لان مثل هذه الكتب تحرر خيال الطفل ؛ لكى يفسر ويترجم بلغته الخاصة أفكار المؤلف أو بعض الكتب التى تتضمن كلمات بسيطة فى شكل مسجوع ويمكن أن تغنى، فبالإضافة إلى قدرتها الفائقة فى حفز الأطفال على التعامل مع المواد المطبوعة، فإنها فى نفس الوقت تتيح للمعلم فرص مراقبة النمو اللغوى لدى الأطفال، كقدرتهم على الاستماع والفهم، من خلال انفعالهم وتفاعلهم مع الأغانى، وأيضا تتيح للمعلم فى مرحلة متقدمة فرص الحكم على مدى تقدم الأطفال فى التعامل مع الكلمات والجمل المتضمنة بكتب القراءة الحقيقية وهناك العديد من الأشكال الأدبية التى تناسب طفل الرياض تلبى احتياجاته وتساير قدراته المعرفية واللغوية ومن هذه الأشكال ما يمكن عرضه كالتالى :

أ- استخدام السرد القصصى :

تعتبر القصة من أفضل وسائل التربية اللغوية للطفل فى مرحلة رياض الأطفال، فهو بطبيعته ميال إلى سماع القصص وسردها، كما أنه يعتبر القصص المسموعة والقصص المصورة وسيلته للحصول على المعلومات التى تسهم فى تلبية حاجاته النفسية

ومهاراته وقدراته وميوله الطبيعية قبل تعلم القراءة والكتابة، ومن خلال المواقف المتضمنة بالقصة وتمثيل أدوارها يتعلم طفل الرياض الكثير من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لتطوير ذخيرته اللغوية .

وهناك طريقتان لاستخدام القصة في النشاط اللغوى لرياض الأطفال وهما طريقة رواية القصة، وطريقة قراءة القصة، وتتميز طريقة الرواية بأنها تتيح للمعلم أن يرى تأثير أحداث القصة على وجوه الأطفال وهم يستمعون، مما يمكن المعلم من استنتاج انفعالاتهم تجاه أحداثها كما يتيح له استخدام يديه أو رأسه أو جسمه في التعبير مما يضيف، إما قراءة القصة من كتاب، فتتميز بأنها تساعد الطفل على الاتجاه نحو تعلم القراءة، كما تشعره بالسعادة عند الارتباط بقراءة الكتاب .

وربما يكون تتبع أحداث القصة في كتاب مصدر صعوبة أمام الطفل الصغير، بينما مشاركتهم القصصية في الاستماع للسرد وإعادة السرد يمكن أن تعطى لهم حسا قصصيا عاليا وهذا الوعى يمكن أن يساعدهم في القراءة والكتابة . ففى القراءة مثلا فإن الإحساس بمعنى القصة يمكنه مساعدة الأطفال على التنبؤ بما سيقرأون ، والقراءة مع الوعى بعلاقات السبب / النتيجة، وغيرها من المهارات المتعلقة بالفهم، وفى الكتابة يتعلم الأطفال تطبيق مثل هذه التراكيب (المستخدمة في السرد وإعادة السرد) عندما يعبرون عن خبراتهم كتابة .

والسرد القصصى فن ابتكارى له تأثيره التدريسى الذى يخدم المعلم، وهو نوع من الأدب الشفهى يحاول تفسير الحياة أو غرائب العالم والكون واكتشاف معانى الأشياء، ومن الأساسيات التى يرتكز عليها فن السرد القصصى ما يلى :

١- أن الكائنات البشرية تحلم وتتحدث لنفسها بشكل قصصى (حديث قصصى داخلى).

٢- أن الشكل الأساسى للسرد القصصى ليس فقط السرد لكنه أيضا إعادة السرد.

٣- أن السرد يكون شفهيا بمعنى أن الفرد يمكنه أن ينخرط فيه بشكل كامل حتى ولو لم يصادفه مكتوبا .

٤-السرد هو أقدم أشكال الفن القصصى فى العالم، وهو ليس قراء جهرية لأنه في السرد يكون التفاعل بين المتحدث والمستمع شخصيا وفوريا ونشطا ومباشرا.

ويتطلب السرد القصصي ذاكرة قوية من الراوى وخيال مبدع ومعلومات واسعة وقدرة لفظية على التعبير مع استخدام أسلوب سلس وصوت واضح متزن محبب إلى النفس ومعبر، واستخدام جيد للإيماءات والحركات اليدوية لتدعيم المعانى التى تحملها أحداث القصة لتقريبها إلى أذهان الأطفال .... وعن المدخل المتبع فى سرد القصة لأطفال الروضة (٤-٦) سنوات فإن السرد قد لا يحتاج إلى وسيلة مادية لأن الصور والرسوم إذا عرضت أثناء السرد تقضى على الصور العقلية التى يكونها الأطفال بخيالهم الخصب، ولهذا يفضل تقديم الصور والرسوم بعد الانتهاء من السرد .

ومن الفوائد التى يحققها السرد القصصي - بالإضافة إلى فعاليته فى خلق مناخ من الاسترخاء والعلاقات الحميمة بين المعلم والأطفال، وما لذلك من تأثير فى تهيئة الطفل للقراءة فإنه يمكنه :

١- تزويد الأطفال الصغار بالشخصيات القصصية، والأفكار، والأحداث التى تساعدهم على أن

يكتبوا مستقلين، وتنمى اللغة الشفهية والتفكير لديهم .

٢- تشجيع ورعاية الحس الفكاهى لدى الأطفال .

٣- مساعدة الأطفال على أن يضعوا كلماتهم الخاصة عند إعادة السرد للتعبير عن وجهة نظرهم

٤- زيادة معارف الأطفال بالأماكن والأجناس والمعتقدات .

٥- تقديم أفكار جديدة، تفتح الطريق أمام الأطفال للتعبير الإبداعى .

٦- تعليم الأطفال الاستماع والتركيز وحسن الإصغاء وتتبع خط ومنطق المناقشة

٧- إكساب الأطفال القيم الخلقية، ومساعدتهم على التمييز بين الخير والشر .

٨- تنمية قدرة الأطفال على التذوق الأدبى .

٩- إتاحة الفرصة للتمثيل ولعب الأدوار

١٠- تنمية حصيلة الطفل من المفردات والتراكيب .

١١- تنمية القدرة على التعبير عن النفس وعن المواقف التى يراها الطفل .

١٢- تنمية الميل إلى القراءة، وتحبيب الكتاب للطفل وتقديره له وتعليمه فن التعامل معه .

ب-الأغانى والأناشيد :

للشعر فى حياة الإنسان بصفة عامة أهمية كبيرة وتزداد أكثر بالنسبة لطفل الروضة، فقد يكون الشعر هنا هو الأداة الأكثر فعالية التى يمكن من خلالها تقديم الأنشطة والخبرات فى إطار من المتعة والتشويق . وفى رياض الأطفال تعتبر الأناشيد البسيطة التى يصحبها اللحن والموسيقى هى الشكل الشعرى المناسب لقدرات الطفل.

وأغانى الأطفال جزء حيوى من اللغة الدارجة (لهجة الطفل) فالطفل يسمعها للمرة الأولى عندما يكون صغيرا جدا على لسان الأم، ويتكامل إحساس الطفل بالدفء العاطفى مع لذة الاستماع لتلك الكلمات "ذات الجرس" والتفعيلة والقافية، علاوة على احتوائها على مواقف من البيئة أو العائلة، ومن ثم فإنه من المناسب أن يسمعها الطفل ويرددها من جديد فى الروضة حيث يجد فيها التجارب العائلية والدفء العاطفى الذى استشعره ذات يوم فى كنف العائلة .

وغالبا ما يحفظ أطفال الرياض الأغانى والأناشيد مع الموسيقى ويكون تعليمها بإنشاد المعلمة ومشاركة الأطفال إياها فى أثناء ذلك أو إنشادهم مع الموسيقى أو بدونها وتوجيههم إلى حسن الإيقاع وحفظ الزمن وسلامة النغمة وتصحيح العبارة .

ويمكن للموسيقى أن تلعب دورا مؤثرا إيجابيا فى برنامج القراءة سواء كمهارة مكملة، أو كمعان مستقلة تفرض نوعا من الانتباه لكى يستطيع المستمع التفاعل معها والانفعال بها، وعن الأثر الإيجابى لاستخدام الموسيقى مع الغناء فى التهيئة للقراءة أثبتت العديد من البحوث والدراسات، أن كلا من الموسيقى والقراءة يتطلب مهارات التمييز السمعى والبصرى ، والاستقبال، والمشاركة، وتنسيق حركات العين، والقدرة على ترجمة معانى الكلمات، وبدون السياق، ومهارات الاستقبال اللغوى . ومن هنا فإن تكامل الموسيقى والغناء مع التهيئة لتعليم القراءة يمكنه أن يعمل كأداة فائقة الجودة، وبالتالى فالموسيقى حليف طبيعى لمعلم القراءة سواء كأداة حفز، أو كوسيط لإكساب الطفل المهارات الضرورية لتعلم القراءة . وعن أنواع الأغانى فى رياض الأطفال، فأشهرها نوعان :

أ- أحادية : وفيها يتغنى الطفل واصفا لموقف أو خبرة أو موضوع، وذلك بشكل منفرد .

ب- قصصية : وهنا تروى الأغنية قصة قصيرة بشكل أدائى لمجموعة من الأطفال سواء كان بينهم من يبدأ ويتلقى الرد والتكرار أو كانت المجموعة بأكملها هى المؤدية، ولا يشترط أن تروى قصة قصيرة فقط، إنما يجوز أن تروى حدثا ما بشكل أغنية كما هو الحال بالنسبة لكثير من أغانى الأطفال الشعبية، أو تؤدى عن طريق استخدام وسيلة تربوية مثل العرائس أو الأراجوز ٠٠وغيره، وعند اختيار أغنية الأطفال، يجب أن يؤخذ فى الاعتبار ما يلى :

١- يتميز صوت الطفل الغنائى بنفس صفات كلامه، وإن كان يشمل درجات صوتية مختلفة يستطيع من خلالها أداء لحن معين .

٢- يعتمد اتساع المنطقة الصوتية للأطفال على التدريبات الصوتية التى يتعرضون لها .

٣- يجب أن تراعى خصائص المرحلة العمرية فى نموه اللغوى، وتتضمن الأغنية عادة أسماء الأشياء أو الحيوانات المفضلة للطفل وصفاتها، كما تتناول خبرات الطفل اليومية وترتبط إلى حد كبير بقدرته على التصور والتخيل .

٤- يتبع إيقاع الأغنية كلماتها فإذا كانت سلسة أصبح الإيقاع سلسا .

٥- ينبغى أن تكون أغنية الطفل بسيطة اللحن .

ونظرا لأن الأغانى تتكرر باستمرار فإنها تفيد فى تحسين النطق وتساعد الطفل على اجتياز عقبة الخجل، ولا سيما الأطفال غير الناضجين أو ذوى الميول الانعزالية، كما أنها تعمل على علاج التلعثم لدى الطفل ولو بصورة جزئية، وبالإضافة لهذا ومن خلال العرض السابق يمكن رصد المردود اللغوى لاستخدام الأغانى والأناشيد فى رياض الأطفال فيما يلى :

١- تدريب الأذن على الاستمتاع بسماع الأصوات .

٢- تقديم المتعة للأطفال باستخدام الكلمات المرحة والمضحكة .

٣- زيادة المفردات والتراكيب .

٤- تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى الطفل .

٥- تدريب الطفل على الإلقاء الجيد .

٦- تدريب الطفل على التعبير بما يتناسب مع المواقف التى يمر بها .

٧- تنمية القدرات الصوتية لدى الطفل وما لذلك من أهمية فى مجال التحدث لديه .

٨- المساهمة فى زيادة النمو اللغوى .

ج-الأدب الشعبى :

إن درجة تمكن الطفل من المهارات اللغوية عموما واللغة التعبيرية بصفة خاصة تتأثر بدرجة كبيرة بمدى ألفة الطفل بالمحتوى، والأدب الشعبى من أشكال الأدب التى تتمتع بمدى واسع من الألفة والتأثير فى القدرات اللغوية لأطفال الرياض، والأدب الشعبى فرع أدبى يختص بالعامة صغارا وكبارا، سواء أكان شفهيا ملفوظا أو مكتوبا أو مسموعا أو مرئيا، يبدأ بنقل تجربة وجدانية وينتهى بالتسلية والترفيه، ويعتبر فى مجمله بمثابة أنماط إرشادية تعليمية بما تسوقه من أنماط واتجاهات ثقافية تؤثر على الطفل . ويعتبر الأدب الشعبى من أكثر فنون أدب الأطفال تأثيرا فى النمو اللغوى لأطفال الرياض ، ويأتى على أشكال متعددة كالحكايات والفلكلور والأراجوز والموسيقى الشعبية.

كما أن الأدب الشعبى واحد من الأجناس الأدبية التى تصلح كنقطة بداية لتنمية قدرات الطفل اللغوية وعلى رأسها تنمية الحس الأدبى لديه من خلال لغة بسيطة يألفها الطفل تشيع فى بيئته وتتردد على مسامعه، والأدب الشعبى يبدأ غالبا بذكر أحداث هامة لأشخاص حقيقيين، هذه الأحداث تحكى وتعاد، وغالبا ما يتم تعديل القصة الأصلية لتحقيق تشويق اكثر أو لتكون اكثر طرافة، وهذا هو السبب فى أن بعض الحكايات الشعبية تعرض شخصيات خارقة، ووقائع وأحداث غير عادية، وعندما يحكى الناس هذه الحكايات فى الأماكن العامة كالمقاهى أو المطاعم، فإنهم يأخذون اهتماما خاصا من جمهور المستمعين ، وفى الغالب فإن من يروى الحكاية هم عامة الناس، ليس الأدباء هم الذين يروونها أو حتى يكتبونها، قد يقوم الأدباء فقط بجمع هذه الحكايات فى كتب، لكن لغتها تبقى عامية سهلة السرد .

ويظهر تأثير البيئة الاجتماعية فى الأدب الشعبى المقدم للطفل باعتبار أن الحكاية الشعبية من شأنها أن تمد الطفل بجميع الجوانب الحياتية سلبية كانت أو إيجابية، وأن النمط الشعبى المقدم للطفل يكون بمثابة قوالب من الشر والخير والفضيلة والرذيلة، وبين كل منهما صراع دائم، وعلى الطفل أن يتعرف على كل نمط، وتجدر الإشارة إلى أن

امتصاص الطفل اللاشعورى للأنماط السلوكية التى يستشعرها من الحكاية الشعبية، لا تتعلق بالطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها .

ومن مواصفات الأدب الشعبى المناسب لأطفال الرياض ما يلى :

١- يعتمد على الكلمات الموسيقية الإيقاعية .

٢- يستخدم اللغة البسيطة المألوفة للطفل .

٣- يقوم على الفكرة الواضحة المرتبطة بواقع الحياة الاجتماعية اليومية للطفل .

٤- يستخدم الوسائط التى تقرب الأفكار وتشرح المعانى مثل خيال الظل والأراجوز وغيرها .

ويمكن للأدب الشعبى، استنادا إلى ما سبق أن يسهم فى مجال التربية اللغوية لتهيئة طفل الرياض للقراءة على النحو التالى :

١- تنمية مهارات الاستماع لدى الطفل، متضمنة مستويات مرتفعة من التحليل والتمييز السمعى

٢- ربط الطفل بالقراءة، وتنمية اتجاهات إيجابية نحوها خاصة عندما يقرأ له الأدب الشعبى من كتاب.

٣-تنمية مهارات الإبداع اللغوى لدى الطفل وإقداره على التعبير الواضح عن نفسه .

٤-تنمية خيال الطفل، وتشجيعه على التواصل اللغوى .

٥-تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى الطفل .

الفصل الثالث

تعليم القراءة للمبتدئين

١- خصائص المرحلة ومهاراتها فى ألفية جديدة

تمتد هذه المرحلة وكما سبق القول، من الصف الأول الابتدائى حتى نهاية الصف الثالث وهى المرحلة الأكثر أهمية فى برنامج تعليم القراءة، حيث يعتبر تعليم القراءة فيها هدفا رئيسا، ينصب على تأسيس عادات ومهارات القراءة الأساسية . ومن النتائج الهامة للدراسات الحديثة فى مجال تعليم القراءة للمبتدئين أن أغلب التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية دالة فى نهاية الصف الثالث الابتدائى - يظلون تحت مستوى أقرانهم فى القراءة فى الصفوف العليا .

وكقاعدة عامة من خلال نتائج البحوث والدراسات فى مجال علاج الصعوبات القرائية - يمكن الزعم بأنه لكى ينجح العلاج ينبغى أن يحدد كل الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية وتقدم لهم المساعدة قبل سن التاسعة ؛ ولهذا السبب فإننا نجد أن معلمى المرحلة الابتدائية يبذلون قصارى جهدهم لإيجاد طرق تساعد تلاميذهم فى الثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ممن لا يحققون تقدما يجعلهم قراء ماهرين مستقلين ينتقلون بنجاح إلى مرحلة استخدام القراءة من أجل التعلم .

ولقد اخترقت الخمس سنوات الماضية معرفتنا عن كيفية تعلم الطفل القراءة، ولماذا يفشل الغالبية فى ذلك ؟ - بمدى واسع من الأفكار الجديدة ، وتم ترجمتها إلى أساليب لتعليم القراءة للمبتدئين، بما فى ذلك أولئك الذين تواجههم صعوبات فى إنجاز هذه المهارة الأساسية وأدرك الباحثون أن التحديد المبكر ومعالجة مثل هؤلاء التلاميذ يكون له أكبر الأثر فى التغلب على تلك المشكلات، كما أنهم رصدوا المشكلات الشخصية

والاجتماعيـة والتعليمية التى قد تنجم عن عدم التبكيـر بالعلاج، وأن التلاميذ الذين لا يتـعلمون القـراءة خلال الثـلاث سنوات الأولى من المدرسـة الابتدائيـة ؛ تكون لديهم صعـوبات هائلة عندما يطلب منهم أن يقرأوا لـيتعلموا، وعليـه فإن تمكين التلاميـذ من أدوات القراءة فى السـنوات الثـلاثة الأولى من التعليم الابتدائـى يعتبر الهـدف الجوهرى للمدارس الابتدائية .

والأدوات الأساسية هنا يقصد بها تنمية قدرة التلاميذ على ترجمة الرموز المكتوبة إلى اللغة الشفهية التى يسمعونها منذ ولادتهم، وبداية من الصف الرابع ينصب الاهتمام على نوع آخر من الأهداف هو أكثر صعوبة وأكثر تعـقيدا وإلحاحا، حيث إنه يحتاج إلى مهارات عقليـة أعلى، ألا وهو تمكين الطفل من مهارات الفهم القرائى كوسـيلة للتعامل مع كل فروع المعرفـة والتلاميذ الذين وصلوا إلى الصف الرابع ولديهم مـشكلات قرائية تزداد حالـتهم سوءا، ويحـرمون من مـسايرة أقـرانهم الذين امتلكوا أدوات الـقراءة فى الصفوف الثلاثة الأولى، ويكون ذلك مطابقـا إلى حد ما للمثل الذى يقول: (إن الغنى يؤدى إلى غنى أكثر، والفقر لا يؤدى إلا إلى الفقر) .

ولهذا فـان الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسـة الابتدائية، تعـد أهم مرحلة من مراحل تعليم القراءة، وهناك من ينـظر إلى الصفين الثانى والثالث الابتدائى باعتـبارهما مرحلة النمو السـريع لمهارات القراءة التى ينبغى أن تؤسس فيـها لدى الطفل عادات ومهارات القراءة الأساسية، مع التأكيد على الفهم، والتدريب على استراتيجيات التعرف على الكلمات وتحلـيلها إلى عناصرها، وفى نهـاية هذه المرحلة ينبغى أن يكون التلمـيذ قادرا على فهم الكلمات الغـريبة أو غير المألوفة، سواء باستخدام السـياق، أو باستخدام التحليل الصرفى أو بالرجـوع إلى المعاجم المتاحة، ومن الأهداف أو المهارات الأسـاسية فى هذه المرحلة أيضا تنمية الميل إلى القراءة، وتشجـيع التلاميذ على القراءة الواسعة فى المجالات المختلفة .

وهناك من يعتبـر الصف الثالث الابتدائى البداية الفـعلية لمرحلة القراءة المنتـجة المستـقلة * (Independent and productive reading phase) - حيث إن التلمـيذ فى هذا الصف يمكنه :

١- الطلاقة فى القراءة مع الاستمتاع بما يُقرأ .

٢- استخدام استراتيجيات متعددة ومتنوعة لاستخلاص المعنى من النص المكتوب.

٣- استخدام استراتيجيات فك شفرة الكلمات غير المعروفة بطريقة طبيعية وبشكل مناسب .

٤- تمييز الأفكار الرئيسة فى نماذج متنوعة من النصوص القرائية .

٥- إبراز العلاقات بين النصوص المقروءة .

ولقد كان تعليم القراءة للمبتدئين موضوعا يدور حوله كثير من الجدل لعدة سنوات، وأن أحد أسباب هذا الجدل فى أغلبه كان يتعلق بالإجابة على السؤال التالى : **هل القراءة عملية سهلة وتنمو بطريقة طبيعية ؟ أم أنها مجموعة من العمليات العقلية المعقدة ؟**

وأضحت الحقيقة المستقرة أن تعليم القراءة قد يعنى أى شيء خلاف أن يكون طبيعيا، وأن القراءة لا تنمو بشكل عرضى، إنها عملية تتطلب مداخلة إنسانية كما تتطلب محتوى . وبينما يبدو القراء المهرة طبيعيين فى قراءتهم، فإن البادئين يشعرون أنها عملية مركبة تتطلب تضافر مجموعة كبيرة من العمليات، يشترك فيها كل من (العين + المخ + الدافعية + الاهتمام + الخبرة السابقة) وأن كل ذلك لا يحدث بطريقة عفوية .

والذى لا جدال حوله، أنه فى مجتمع القرن الواحد والعشرين، ستكون المعرفة والمعلومات هى المفتاح إما للنجاح أو الفشل فى الحياة، والمتعلمون جيدا- فقط - سيكونون قادرين على التعامل بفعالية مع متغيرات هذه الألفية، وصغار الأطفال الذين يفشلون فى تعليمهم سينضمون إلى فئة من الكبار يعيشون عالة على المجتمع لا يعيشون فيه .

وعليه، وفى ظل تعدد وتنوع مصادر الحصول على المادة المقروءة والتقنيات عالية الجودة فى هذا الشأن، فإن برامج تعليم القراءة كهدف على أعتاب الألفية الجديدة لا يكفيها استهداف تزويد الطفل بأساسيات القراءة ، فقد أثبتت نهايات القرن العشرين أن نسبة كبيرة من الأطفال استطاعوا تحقيق الأهداف المنوطة بالنظام التعليمى فيما يتعلق بتعليم أساسيات القراءة وأن هذا إن صلح فى فترة زمنية معينة فقد لا يصلح الآن، إن

الأمر الآن يجب أن يتعلق بالإتقـان فيما يسمى بالتعلم الإتقانى أو إتقـان التعلم لنضمن خلق جيل من القراء قادر على مواصلة تعليمه فى المراحل المتقدمة .

وإتقان تعلم القـراءة يستند إلى عدة أسس أكـثرها أهمية هو أن يعـمل المعلمون على تنميـة أنفسهم ذاتيا، لا ينتظرون فى ذلك الخـدمات التربوية، حيث إنهـا فى ذاتها تحتاج إلى ثورة تغيير . كما أن أولياء الأمور ورجال الأعمال، والأجهزة الحكومية يجب أن تكون لهم أدوار فعالة لتحقيق غايات الإتقان ولو أن كل هؤلاء تحملوا مسئولياتهم فى هذا الشأن، لأمكننا أن نقدم ضـمانات لأولياء الأمور أنهم - بصفة خـاصة - إذا قاموا بدورهم اشتراكا مع المدارس فسوف يتعلم أطفالهم القراءة جيدا . ومن المهم التأكيد على أن ذلك لن يحدث فجأة أو بين عشية وضحـاها، لكن الأمر يحتاج إلى أن يكون نتيجة إستراتيجية عمل جماعى، ومساعدات كبيرة، وتطبيقات متناغمة عبر فترة من الزمن.

كمـا أن عمليـة الإتقان هذه تتطلب تزويد التـلاميـذ فى مرحلة مبكـرة بالمصادر المعرفية التى يحتاجونها عند القراءة من أجل المعنى متضمنة المعلومات الصوتية (العلاقات الصوت/ رمـزية البسيطـة والمركبة) المعلومـات الخطية (نماذج فى نطاق الكلمـات) تعرف الكلمات (المفـردات البصرية التى تحتوى على تـفاصيل شائعة فى الكلـمات) المعلومات النحوية (فحص المعنى من خلال الطرق التى تنتظم بها الكلمات)، وأيضا ضمان الربط الجيد بين المواد المختلفة، والحاجات المختلفة للمتعلمين، والوقوف على ما يعرفه التلاميذ بالفعل عن اللغـة، واستغلاله فى تدريـسهم اللغة المكتوبة واسـتخدامه أيضـا فى تحديد أخطائهم وتصحيـحها ذاتيا، وخلق الوعى لدى المعلمين بالأساليب الفنيـة لتعليم القراءة للمبـتدئين، وكيفـية اختـيارها وربطها والحكم على نواتجـها واستخـدام تتابعات دقيـقة للانتقال بين التعامل مع الفصل ككل، أو المجمـوعات، أو العمل الفردى والتركيز على الاستـراتيجيـات والمهارات من خلال التـدريس المرتبط بالمعلم، والعرض، والتـساؤل، والمناقشة، وإعطاء مسـاعدات واستجابات بناءة . واستخدام تـسجيلات منظمة لملاحظة التلاميذ وتحديد نقاط قوتهم وضعفـهم، واستخدام الطرق المناسبة عند التخطيط للخطوة التالية فى التعلم .

يضاف إلى ذلك اتبـاع إجراءات واضـحة للتحـديد المبكر للتلاميـذ الذين لديهم صـعوبات تعلم وإعطائهم مـساعـدات إيجـابية وهادفـة . ومواصلة التـدريس المباشـر

لأساليب القراءة مع مراعاة التناغم بين البناء المنظم للمهارات التى تعلمها التلاميذ مبكرا مثل معالجة الكلمات غير المعروفة، والاستدلال واستخدام النصوص للحصول على معلومات . كما أن تشجيع استخدام المكتبات، وتحفيز ارتيادها والإقبال عليها . وتوسيع قراءات التلاميذ عن طريق العمل المركز مع النصوص التى تتحداهم، سواء مع الفصل ككل ، أو العمل فى مجموعات وتضمين فرص متكررة للتلاميذ ليسمعوا ويقرأوا ويناقشوا النصوص ويفكروا حول المحتوى، وإتاحة الوقت اللازم لإخصاب القراءة الفردية فى المدرسة والمنزل وإتاحة الفرص للتلاميذ ليشاركوا غيرهم فى استجاباتهم .

وهناك بعض المبادئ التى ينبغى الاسترشاد بها قبل الشروع فى تحقيق غاية الإتقان من خلال برنامج تعليم القراءة للمبتدئين، ومن أهم هذه المبادئ ما يلى :

١- عندما يقرأ الأطفال ، يجب تدريبهم على استخدام لغتهم وتوظيف معانيهم الخاصة .

٢- تعليم القراءة الفعال هو الذى يخلق القراء المهتمين الذين يتفاعلون خبريا، واستراتيجيا، واجتماعيا مع المكتوب .

٣- الوعى بالبنية الصوتية متطلب أساسى للكفاءة فى التعرف على الكلمات، ويعد من أفضل المنبئات عن النجاح المستقبلى فى القراءة .

٤- النمذجة استراتيجية لها أهمية خاصة لمساعدة الطفل على تعلم القراءة .

٥- قراءة القصص، والاندماج فى السياق، وتشارك الخبرات والأفكار والآراء - أنشطة ذات أهمية خاصة لتنمية عقل الطفل أثناء القراءة .

٦- تشجيع الطفل على القيام برد الفعل والاستجابة للمادة القرائية، يساعده على تكوين معانيه الخاصة التى قد لا تكون فى الغالب متشابهة مع المعانى لدى غيره من الأطفال .

٧- الأطفال الذين ينشغلون فى مناقشات يومية حول ما يقرأون، يكونون أكثر حظا أن يصبحوا قراء ومتعلمين ماهرين .

٨- القارئ الخبير لديه استراتيجيات يستخدمها لتكوين المعنى قبل وأثناء وبعد القراءة .

٩- قدرات الأطفال القرائية والكتابية تنمو معا .

١٠- أفضل طرق تقييم تعلم القراءة هى التى تعكس الفهم الحالى حول عمليات القراءة وتظهر مهمات قرائية موثوق فيها .

هذا، ومما حملته الألفية الجديدة أيضا حول قضية تعليم القراءة للمبتدئين - مجموعة من الأفكار التى قد تخالف جزئيا أو كليا ما رسخ فى كتبنا عن تعليم القراءة لفترات طويلة من الزمان مما يستوجب معه الوقوف أمام الأفكار الحديثة للاستفادة من معطياتها، ومن هذه الأفكار ما أمكن حصره فى مجموعة من النقاط الساخنة يمكن عرضها كالتالى :

- لتعليم القراءة، فإنه من المهم أن يتعلم الأطفال الأصوات، ومعظم الأطفال لديهم صعوبات تعلم فى هذا الشأن، وتقريبا من ٨٠-٨٥ ٪ من الأطفال ينجحون فى ذلك فى منتصف الصف الأول الابتدائى، وبعض الأطفال يدخلون الصف الأول ولديهم معرفة تامة بالأصوات .

- معظم الأطفال الذين لديهم صعوبات فى تعلم القراءة يحتاجون إلى برامج التدريب المكثفة سواء عن طريق المعلمين المختصين فى العلاج أو العمل فى المجموعات الصغيرة ومفتاح النجاح لمثل هذه البرامج يكون المعلم الذى يركز على حاجات الطفل الخاصة وكيف يلبيها .

- عندما يبدأ تعليم الأصوات فى المدارس، يتم ذلك فى الفصول التى يتعلم فيها كل الأطفال القراءة، والمعلمون يوازنون بين تعليم الأصوات ودروس تعليم القراءة، والاستماع إلى القصص، والكتابة، وأظهرت الأبحاث أن كثيرا من المعلمين، يعتمدون إلى أقصى حد على طريقة واحدة أو مدخل واحد، بدلا من التدريس طبقا لحاجات الأطفال .

- أن المهارات الضرورية لكى يصبح الطفل قارئا جيدا هى :

- التعرف التلقائى السريع للحروف .

- التعرف التلقائى السريع للكلمات .

- القدرة على استخدام السياق كمساعد للفهم .

- القدرة على استخدام السياق عند الضرورة لتعرف الكلمات الجديدة .

- أثبتت الدراسات الحديثة فى تعليم القراءة للمبتدئين أن إدراك الأصوات أكثر أهمية فى تعليم القراءة من الذكاء العام، ومن الاستعداد للقراءة والفهم الاستماعى . وأن العلاقة بين الذكاء والقراءة فى السنوات الأولى وحتى سن ١١ عاما ضعيفة، وبداية من سن ١١ عاما تقوى هذه العلاقة وخاصة أن اختبارات الذكاء المستخدمة فى هذه السن تعتمد إلى حد كبير على التراكيب اللفظية. وبناء على ذلك ينبغى على المعلمين ألا يعولوا كثيرا على عامل الذكاء فى بدايات تعليم الطفل القراءة (١).

- هناك بعض المتطلبات المعرفية السابقة حول اللغة المطبوعة لدخول الطفل معترك القراءة ومن أهمها ما يلى :

أ - معرفة الحروف .

ب- الإلمام بما تشير إليه المصطلحات والمفاهيم التالية :

- التوجه (وضع الكتاب بشكل صحيح) .
- معرفة أن المطبوعات تنقل رسائل لفظية.
- إدراك أن الكلمة المطبوعة تقرأ من اليمين إلى اليسار .
- تحديد نقطة البداية والنهاية للنص المكتوب .
- إدراك أن السطر الأول فى النص يقرأ أولا .
- إدراك أن رقم الصفحة ليس جزءا من النص .
- إدراك المقصود بالمصطلحات التالية (عنوان - كلمة - حرف - جملة - عبارة - سطر - فقرة - فاصلة - نقطة - وباقى علامات الترقيم).

وفى ضوء هذه المتطلبات تتضح بعض الحقائق وهى :

١- تدريس الحروف الهجائية فقط لا يضمن التقدم فى مهارات القراءة .

---

(١) قد يكون السبب هنا أن اختبارات الذكاء لمثل هؤلاء الأطفال فى أغلبها اختبارات غير لفظية.

٢- مفاهيم الطفل حول الكلمة المطبوعة مهمة، إلا أن اختبار ذلك يمكن أن ينبئ عن مقدرة الطفل القرائية فقط بالنسبة للأطفال الصغار .

٣-التعرف على الكلمـة الكلية تسمية مغلوطة، فالكلـمات لاتعرف ككل، حيث إن الاستجابة لها تعتمد على الأبجدية فيما يسمى باللوغوغراف (حرف يمثل كلمة كلية).

٤-الوعى الطباعى (بالبيئة المطبوعة) ذو أهمية فى المراحل المبكرة من تعليم القراءة لكنه فى المراحل المتـقدمـة يكون مناسبـا فقط لتـثبيـت عمليات فـك الرموز العامة.

حـول العلاقـة بين تعليم القراءة والكتابة هناك مجـموعة من الحقـائق التى ينبغى إقرارها وهى :

- تطوير إدراك المفـاهيم الخاصـة باللغة المطبـوعة وتحـديدها عامل مـهم للتـقدم القرائى.

- القدرة على التهجـى أفضل منبئ عن القدرة القرائية فى المسـتقبل، أكثر من القدرة على تعرف الكلمات .

- تدريس الوعى السماعى يجب أن يتضمن العمل مع تقطيع الكلمات والنوعية الأفضل من الكلمات فى هذا الشأن هى الكلمات الإيقاعية(المقفاة) .

- أثبتت الدراسات الحديثة حول تأثيـر المدرسة فى تعليم القراءة للمبتدئين أن دور المدرسـة ينحصـر فى ١٥٪ من التـأثير، منهـا ٥٪ للجـو المدرسى بصفـة عامـة، و٧٪ للمعلم، و٣٪ للطريقة، وأن ٨٥٪ من التـأثير يرجع إلى خلفية الطفل متـضمنة (قدراته العقلية، وتعليم ما قبل المدرسة، والظروف المنزلية، ودور الوالدين ... إلخ) وبناء عليه يمكن إقرار ما يلى :

- من الصعب قياس التحصيل القرائى بالمدرسة دون الاسترشاد بنتائج التصميمات البحثية

- انخفـاض التحـصيل القرائى يجب اعـتبـاره محصلة عـدة عوامل مـجتمـعة (المدرسة، المعلم،الطرق، المواد التعليمية، خلفية الطفل) .

- أثبتت الأبحاث أن دور المعلم أكثر تأثيرا فى تعلم الطفل من الطرق والمواد التعليمية، وعليه فإن الاهتمام بالنمو المهنى للمعلم أكثر أهمية من تطوير الطرق والمواد التعليمية .

قدمت الدراسات الحديثة حول دور الوالدين فى تعليم القراءة للمبتدئين مجموعة من سبل تفعيل هذا الدور منها ما يلى :

أ- يحتاج أولياء الأمور إلى معرفة الكثير حول وقت وكيفية المساعدة والتدخل فى تلك العملية، وإلى التدريب، والمتابعة والمساعدة، و الوقوف على أهداف معلمى الفصول من تعليم القراءة .

ب- على الوالدين إثراء البيئة اللغوية للطفل بتوفير الكتب، والقصص، ومن خلال المحادثات حول الكلمات والأصوات الهامة المتضمنة فيما يقرأون لأبنائهم .

ج- على الوالدين الاستجابة لحب الاستطلاع لدى الأطفال حول اللغة، وإمدادهم بما يشوقهم ويجعل القصص والكلمات جزءا من حياتهم اليومية.

د- تزويد الأطفال بفرص اللعب مع الحروف والتجريب مع الأصوات، واستخدام الحروف الممغنطة، والأوراق، وأقلام الشمع والطباشير الملون للكتابة، وكتب التهجى، وبرامج الأقراص المدمجة وغيرها من المواد المتاحة .

هـ- القراءة لمدة (٢٠) دقيقة يوميا لأطفال ما قبل المدرسة، أو الاستماع إلى قراءة الأطفال الأكبر سنا لنفس المدة يوميا . مما يجعل القراءة جزءا رئيسا فى الروتين اليومى للطفل .

و-إضفاء المتعة على ما يقرأه الأطفال من خلال مناقشتهم حول ما يقرأون مما يجعله واضحا لهم ومفيدا .

ز- لو أن الوالدين لديهما صعوبات قرائية، فيمكنهما تعويض ذلك برواية القصص والحكايات للأطفال، وقد تكون هذه الحكايات مجرد سرد لتاريخ العائلة أو أحداث يومية، مما يحدث الألفة بين الطفل واللغة، مع ضرورة تحفيز الطفل على إعادة سرد ما سمع .

ح- تخفيض عدد الساعات التى يقضيها الأطفال أمام التليفزيون وتحديدها بساعتين فقط يوميا حيث أثبتت احدث الدراسات العلاقة القوية بين مقدار الساعات التى يقضيها الأطفال أمام التليفزيون ومستواهم القرائى، فكلما زادت زاد تأخرهم فى القراءة .

٢-العمليات المتضمنة فى تعليم القراءة للمبتدئين

لقد أثبتت الأدبيات الحديثة فى تعليم القراءة كهدف أن العمليتين الأكثر أهمية فى هذا الشأن هما الوعى السمعى، والتعرف على الكلمات .

أ- الوعى السمعى (أصوات الكلمات) :

الحدث غير الطبيعى بالنسبة للقارئ المبتدئ، هو وضع معان للكلمات المطبوعة (قراءة الكلمات وترجمة معانيها) هذه الرموز المطبوعة عبارة عن تتابع من الحروف التى تعرض أبجدية اللغة، والأكثر أهمية أن هذه الرموز المطبوعة يمكن ترجمتها إلى أصوات، والقارئ البادئ يجب أن يدخل المدرسة ولديه وعى إدراكى للتركيب الصوتى للكلمات، والقدرة على تناول هذه الأصوات للكلمات . ونتائج البحث العلمى فى هذا الشأن واضحة ومبرهنة على أن الأطفال الذين يدخلون المدرسة ولديهم وعى صوتى ثرى، هم أكثر مهارة من غيرهم الذين لا يتمتعون بهذا الوعى، ولتعرف مثل هؤلاء التلاميذ، يمكن سؤال الطفل بعض الأسئلة مثل:

- ما المتبقى من كلمة (مسموعة) عندما يحذف منها حرفها الأول ؟
- ما الناتج من جمع عدد من الأصوات معا ؟
- ما أول صوت فى كلمة معينة ؟

فى هذه الانشطة لا يرى الطفل أية كلمات أو حروف، انه يعتمد على السماع وتكون استجابته معتمدة على أساس ما يسمع . وقد تمثل هذه الأنشطة لكثير من الأطفال صعوبات ترجع إلى عدم قدرتهم على معالجة الأصوات التى تكون كلمة . كما أن هناك البعض الآخر من الأطفال لا يستطيع سماع الأصوات المختلفة فى كلمة برغم أن المشكلة ليست مرتبطة بحدة السمع ولكنها مرتبطة بطبيعة الأصوات حيث إنها من السهل أن تتداخل وتذوب الحدود الفاصلة بينها عند دمجها فى كلمة، ويكون من

الصعب تمييزها سواء عن طريق الأذن أو عن طريق المخ وتسهم أنشطة تدريب الوعي السمعي في بناء وتحسين خبرات الأطفال المرتبطة باللغة المكتوبة (إدراك المطبوع) وباللغة المنطوقة (اللعب باستخدام الكلمات) هذه الأنشطة تنمي استعداد الطفل للقراءة خاصة في قراءة الكلمات الجديدة .

ب- التعرف على الكلمات (قراءة الكلمات):

إن الأطفال المستعدين للتعامل مع الكلمات (البدء في قراءة الكلمات) يكونون قد طوروا مهارات المتطلبات القبلية السابقة لهذه القدرة، وأهمها إدراك أن:

- الكلمات يمكن أن تنطق وتكتب.
- المنطوق ينسجم مع المكتوب .
- الكلمات تتكون من أصوات (الوعي الصوتي).

هذا،وتؤكد نتائج البحوث المتعلقة بالتعرف على الكلمات - أن الفهم القرائي يعتمد على مهارات قوية في التعرف على الكلمات، هذه المهارات تتضمن فك الرموز الصوتية، وهذا يعني أنه لقراءة كلمة ما، فالقارئ يجب أولا أن يراها، وبعد ذلك يستدعي معناها من الذاكرة، ولكي يفعل القارئ ذلك عليه أن يقوم بالآتي :

- ترجمة الكلمات إلى أصواتها الموازية.
- تذكر التتابع الصحيح للأصوات.
- مزج الأصوات معا .
- البحث في الذاكرة عن كلمة حقيقية تطابق الانعكاس الصوتي للكلمة المطبوعة.

وهناك مجموعة من المبادئ الأساسية التي يجب أن تعطى أولوية قصوى عند العمل في برامج تعليم القراءة للمبتدئين، واعتبارها بمثابة المخرج النهائي لهذه المرحلة من مراحل تعليم القراءة في شأن التعرف على الكلمات، وهذه المبادئ هي:

- خلق التقدير للكلمة المكتوبة.
- تطوير الوعي باللغة المطبوعة.

- تعليم التهجى .

- فهم علاقة الحروف/ الكلمات .

- إدراك أن اللغة تعبر عن نفسها بالكلمات والألفاظ والأصوات .

- تعليم أصوات الحروف .

- امتلاك استراتيجيات نطق الكلمات الجديدة .

- تعليم الانعكاسات أو ردود الأفعال للمقروء .

٣-التدريبات التنموية لتعليم القراءة كهدف :

حول التدريبات التنموية الملائمة لتعليم القراءة لصغار الأطفال فى ضوء إمكاناتهم جاءت الدراسات والبحوث الحديثة بمجموعة من النتائج والتطبيقات الخاصة بالقائمين على عملية تعليم الطفل القراءة ؛ لتفتح فى مجملها الطريق لمزيد من الإدراك حول قدرات الطفل وما يستطيع القيام به، وكذا حول مواصفات الدور الذى يمكن أن يؤديه كل طرف من الأطراف المسئولة عن وضع الطفل على طريق القراءة بخطى ثابتة، ويمكن عرض هذه التدريبات فيما يلى :

أولا : القراءة المبكرة (الصف الأول الابتدائى) :

الطفل هنا،وفقا لأحدث نتائج البحوث والدراسات،يستطيع أن :

- يظهر وعيا سمعيا ومعرفة بكيفية تنظيم المادة المطبوعة .

- يظهر طلاقة فى مهارات فك الرموز (decoding) فى المواد المخصصة للصف الأول .

- يقرأ مستقلا المواد المخصصة للصف التى تحتوى على الكلمات البصرية الأكثر شيوعا .

- يتهجى الكلمات البسيطة، وفى نفس الوقت يستخدم التهجى التقريبى للكلمات الأكثر صعوبة .

- يتعرف كل أسماء الحروف وأصواتها .

- يعيد رواية قصة قرأها مع تحديد البداية والوسط والنهاية
- يربط بين أجزاء قصص من خبراته الشخصية .
- يتنبأ حول ما يقرأ له أو ما يقرأه بنفسه .
- يقرأ ويحكى القصص المألوفة .
- يستخدم استراتيجيات (إعادة القراءة، التنبؤ، التساؤل، استخدام السياق عندما يجد صعوبة فى الفهم) .
- يقرأ جهرا بطلاقة معقولة .
- يستخدم ترافق الحروف / الأصوات، وأجزاء الكلمات والسياق لتعرف الكلمات الجديدة .
- يتعرف عددا متزايدا من الكلمات بمجرد النظر .
- ينطق ويوضح كل الأصوات الحقيقية فى تهجى الكلمات .
- يكتب حول موضوعات تهمه شخصيا .
- يحاول استخدام بعض علامات الترقيم .

أنشطة التعليم والتعلم :

١- تجزئة الكلمات إلى أصوات منفصلة .

٢- إتاحة كثير من الفرص فى البداية لقراءة النصوص السهلة (الميسرة لفك الرموز) وفى النهاية لقراءة النصوص القابلة لأن يتنبأ بها .

٣- المشاركة فى ألعاب الكلمات اليومية التى يمكن أن يقوم بها مجموعات صغيرة من الأطفال حيث يشتركون فى بناء وتكوين كلمات عن طريق تغيير أحرف البداية أو الوسط أو النهاية فى أسمائهم أو فى كلمات معطاة لهم .

٤- ربط الحروف عند تعلم التهجى، بما يمثلها من الأصوات

٥- فك رموز الكلمات الكبيرة عن طريق فك رموز الكلمات الصغيرة أو أجزاء الكلمات .

٦- سرد القصص أو تسجيل الملاحظات حول ما يسرد منها .

٧- الإبقاء على معدل القراءة متزنا مع صعوبة المادة المقروءة عند القراءة المستقلة .

٨- كتابة تعليقات عن الصور المعروضة من خلال النصوص القرائية .

٩- المساهمة فى إعداد منظمات تخطيطية لعرض المواقف والأشخاص والأحداث فى القصص المقروءة .

دور المعلم :

لتوفير المناخ التعليمى المناسب لإظهار قدرات الطفل وتنميتها يجب أن يقوم المعلم بما يلى :

١- دعم و تطوير المفردات عن طريق القراءة اليومية للأطفال وتدوين كلامهم، واختيار المواد التى تثرى معرفة الطفل وتطور لغته .

٢- التخطيط الجيد لاستخدام استراتيجيات وتدريبات تحديد الكلمات غير المعروفة .

٣ -إنتاج كلمات جديدة وتدريب الأطفال على استخدام استراتيجيات تهجيها .

٤- تدريب الأطفال على استراتيجيات تستخدم فى الفهم عند مواجهة صعوبات فيه .

٥- مساعدة الأطفال على بناء قوائم من الكلمات الشائعة فى كتاباتهم وقراءاتهم .

دور الوالدين:

١- الحديث حول القصص المفضلة .

٢- القراءة للأطفال وتشجيعهم على القراءة لهم .

٣- تشجيع الأطفال على الكتابة للأصدقاء والأقارب .

٤- الحرص على متابعة تقدم الطفل فى القراءة والكتابة بالاتصال بالمدرسة .

٥- تشجيع الطفل على الحديث عما تعلمه من خلال قراءته وكتابته .

ثانيا : القراءة الانتقالية (الصف الثانى الابتدائى)

الطفل هنا ووفقا لنتائج الدراسات الحديثة فى المجال يمكنه أن :

- يقرأ مستقلا المواد المناسبة للصف الثانى .
- يظهر إتقانا لمعظم عناصر الأصوات (السواكن - الحركات - الأصوات المزوجة - المقاطع - القانون العام للأصوات).
- يتهجى كتاباته الخاصة للكلمات الأكثر تكرارا والكلمات ذات أنماط التهجى المألوف .
- يربط بين ما يقرأ وخبراته أو المعلومات العامة .
- يطرح أسئلة حول ما يقرأ، ويوضح المصطلحات الجديدة فى سياقات جديدة، ويتنبأ، ويلخص، ويفسر، ويحلل المحتوى فى كلمات بسيطة .
- يقرأ بدرجة عالية من الطلاقة .
- يستخدم الاستراتيجيات المساعدة على الفهم (إعادة القراءة، التساؤل . . . وغيرها) بفعالية عند صعوبة الفهم .
- يستخدم استراتيجيات التعرف سابقة الذكر بسهولة ومرونة أكثر لتحديد الكلمات غير المعروفة .
- يتعرف عددا أكثر تزايدا من الكلمات عن طريق النظر . .
- يستخدم أنماط الحروف المألوفة له فى الكلمات البصرية، والتفاصيل المهمة كسوابق الكلمات ولواحقها وجذورها لتهجى الكلمات .
- يرقم جملا بسيطة بدقة ويصحح ذاتيا ما قام بعمله .
- يخصص وقتا يوميا للقراءة، ويستخدم القراءة للبحث عن موضوعات معينة .

أنشطة التعليم والتعلم :

١- تغيير أو حذف أصوات بدايات أو أواسط أو نهايات الكلمات، لتكوين كلمات جديدة .

٢- كتابة قصص أو سردها، أو كتابة خطابات باستخدام الكلمات الأكثر سهولة وألفة .

٣- الإبقاء على معدل القراءة متزنا عند القراءة المستقلة، وإظهار النمو فى قراءة النصوص الصعبة .

٤- الانخراط فى دراسة الكلمات وتحليلها، من خلال المساهمة فى القراءة والكتابة التعاونية، والمستقلة .

٥- المشاركة فى أداء القراءة الجهرية، للوالدين أو للتلاميذ الآخرين .

٦- المشاركة فى المناقشات والحوارات التى تنمى الفهم ومهارات التفكير .

دور المعلم :

١- خلق مناخ يدعم التفكير التحليلى والتقويمى والتأملى .

٢- تدريب الأطفال على أن يقرأوا فى أشكال مختلفة(قصص - معلومات - شعر) .

٣- التأكيد على أن يقرأ الأطفال مدى متنوعا من النصوص لتحقيق أغراض متنوعة .

٤- تدريب الأطفال على المراجعة والتنقيح والتصحيح الذاتى لما يقرأون .

٥- تدريس استراتيجيات مناسبة لتهجى الكلمات الجديدة والصعبة .

٦- التخطيط لكيفية خلق الاستمتاع بالمقروء .

دور الوالدين :

١- مواصلة القراءة للأطفال وتشجيعهم على القراءة لهم.

٢- شغل الطفل فى أنشطة تتطلب القراءة والكتابة .

٣- المشاركة الفعالة فى الأنشطة المدرسية .

٤ -إظهار شغفهم واهتمامهم بالقراءة عن طريق استعراض كتابات الأطفال وتعليقاتهم عما قرأوا .

٥- زيارة المكتبات بانتظام .

٦- دعم الهوايات الخاصة بالطفل والمتعلقة بقراءة المواد المتنوعة فى شتى المجالات.

ثالثا : القراءة المستقلة (الصف الثالث الابتدائى)

يستطيع الطفل هنا فى ضوء ما أثبتته الدراسات الحديثة أن :

- يقرأ بطلاقة ويتمتع بالقراءة .
- يستخدم تنويعات من الاستراتيجيات لاستخلاص المعنى من النص.
- يستخدم استراتيجيات تعرف الكلمات المبهمة بطريقة طبيعية وبشكل مناسب .
- يميز ويناقش العناصر الرئيسة فى نماذج متنوعة من النصوص القرائية .
- يبحث عن العلاقات بين النصوص المقروءة .
- يستخدم تشكيلات ثرية من المفردات والجمل الملائمة لنمط النص المقروء.
- يعدل وينقح آراءه أثناء القراءة وبعدها .
- يقرأ مستقلا المواد القصصية وغير القصصية (نصوص المعلومات) مع الفهم الحرفى والاستدلالى .
- يطور معلوماته عن أنماط التهجى العامة (الجذور واللواصق)
- يكتب مستخدما نظام الفقرات وعلامات الترقيم الخاصة بالجمل
- يسأل ويوضح المصطلحات الجديدة، ويضع تنبؤات ويجيب عن أسئلة التعليل والشرط، ويلخص الفقرات المقروءة،ويجيب عن الأسئلة التى تتطلب التحليل والتركيب والتقويم فى المواد القرائية القصصية وغير القصصية .
- يدعم إجابته عن الأسئلة حول المقروء، بالمعلومات الحرفية والاستنتاجية من النص .

أنشطة التعليم والتعلم:

١- القراءة الجهرية مع مراعاة الإيقاع، والسرعة، والتنغيم المناسب للأصوات .

٢- الإبقاء على معدل القراءة عند القراءة المستقلة، وإظهار النمو فى قراءة النصوص الصعبة.

٣- كتابة تقرير عن القراءة حول موضوع معين من مصادر متعددة، متضمنا الحقائق الملائمة ، ومستخدما نظام الفقرات وعلامات الترقيم للجمل .

٤- الانخراط فى دراسة الكلمة، والاحتفاظ بمعدلات القراءة فى تطوير التهجى والإلمام بالمفردات .

٥- الكتابة فى أغراض مختلفة .

٦- المشاركة فى المناقشة، والكتابة التى تنمى الاستراتيجيات الفعالة فى الفهم، ومهارات التفكير عالى المستوى .

دور المعلم :

١- تزويد الفرص اليومية لقراءة وفحص وتقويم قراءات الأطفال للقصص والنصوص الإيضاحية ونصوص المعلومات .

٢- مواصلة خلق المناخ الذى يدفع ويحفز القراءة الناقدة والمسئوليات الفردية.

٣- تدريب الأطفال على فحص الأفكار فى المقروء .

٤- تشجيع الأطفال على استخدام الكتابة كأداة للتفكير والتعلم .

٥- خلق المناخ الذى يشغل كل التلاميذ كمجموعة فى الحصول على المعرفة.

دور الوالدين:

١- مواصلة دعم تعلم الأطفال للقراءة والاهتمام بزيارة المكتبات بصحبتهم.

٢- البحث عن الطرق التى تظهر تقدم الأطفال فى القراءة، بالمتابعة المستمرة، وتسجيل الكتب التى تمت قراءتها ..إلخ.

٣- تشجيع الأطفال على استخدام والتمتع بالمواد المطبوعة لعدة أغراض .

٤- دعم حب اللغة فى كل أشكالها وشغل الأطفال بها وفيها .

وخلاصة القول أن أى برنامج لتعليم القراءة للمبتدئين يجب أن يسلط الضوء على مجموعة من المهارات يمكن إجمالها فيما يلى :

١- ترقية الوعى بأن الحروف المكتوبة هى معالجات يدوية للغة المنطوقة .

٢- تعليم أسماء الحروف وأشكالها .

٣- ترقية الوعى المنظم المحدد لنطق الأصوات .

٤- تطوير قدرة الطفل على تهجى المفردات .

٥- تدريب الطفل على استخدام استراتيجيات التعرف والفهم القرائى

٦- تنمية الفهم والتفكير فى مستوياته العليا .

٧- تخصيص وتوفير أدوات التعلم .

٤-محتوى كتب تعليم القراءة للمبتدئين

حول مواصفات المحتوى الذى يجب أن تتضمنه كتب تعليم القراءة للمبتدئين، تناولت الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة للمبتدئين على أعتاب الألفية الثالثة القضية من خلال المحاور التالية :

١- الكتب المخصصة لمبتدئى القراءة يجب أن تتيح الفرصة أمامهم لمعرفة ثلاثة أوجه للغة المكتوبة هى :

- الأنماط المختلفة لأصوات الحروف .

- الكلمات الأكثر شيوعا .

- سياق الجمل والنصوص القرائية .

٢- بنظرة تحليلية للكتب المقدمة للأطفال مبتدئى القراءة يتضح أن :

- الكتب المؤسسة على الكلمات ذات التكرار العالى تعطى المبتدئين فى القراءة فرصا كبيرة لتعلم هذه الكلمات، ولكنها ربما تمنع استخدام المعلومات حول علاقة الصوت / رمز، وذلك بسبب الأشكال الشاذة لكثير من هذه الكلمات.

- الكتب التى تؤكد على علاقة (الصوت/ رمز) يكون اهتمامها بتمكين الطفل من إدراك هذه العلاقة - على حساب الطلاقة فى القراءة، حيث إن الكلمات الأكثر شيوعا تكون قليلة فى هذه النصوص .

- الكتب المختارة على أساس النصوص القرائية تحل هذه المشكلات عن طريق تقديم لغة طبيعية وفيها يتم التركيز على إبراز علاقة (النص / صورة) التى تجعل مثل هذه النصوص القرائية متطلبات أساسية للقراءة للمبتدئين . غير أن المشكلة هنا قد تتمثل فى اقتصار هذه الكتب على معالجة معيار واحد خاصة بالنسبة للصف الأول الابتدائى، وأن اعتمادها على تقديم المساعدات المصورة وعدم تحركها إلى ما وراء النص - قد ينتج عنه أن يصبح التلميذ قارئا غير مستقل . كما أن القراءة المستمرة لنوع معين من النصوص يمكن تمثيلها بوجبة محددة من مجموعات معينة من الطعام، وخلال الخبرات مع نصوص معينة ربما يكتسب الأطفال بعض المهارات دون غيرها .

الكتب التى نحتاجها :

يمكننا هنا اقتراح بديل منهجى تتغير فيه العمليات الضرورية للقراءة كلما اكتسب القارئ كفاءة معينة بدءا من التركيز على الطبيعة الهجائية للغة المكتوبة أو علاقات الصوت/ حرف انتقالا إلى التعرف على وظائف الكلمات الأكثر تكرارا وصولا إلى الاستخدام المناسب للسياقات الدلالية والتركيبية والرسم الصوتى للكلمات فى تعرف الكلمات الجديدة غير الشائعة والتي تكون على درجه عالية من الأهمية فى السياق .

ويضع هذا البديل العمليات المكونة للوعى السمعى وتسمية الحروف ضمن العمليات الأساسية، وبالنسبة للقراء الذين تكيفوا مع العمليات الضرورية لتعرف الكلمات تصبح تلك العمليات الخاصة بالوعى السمعى وتسمية الحروف غير ضرورية .

طبيعة النص القرائى الذى يقدم للمبتدئين :

الكتب التى تدعم نجاح القراء المبتدئين يجب أن تعطى الأطفال الفرصة للاحتكاك بثلاث عمليات ضرورية لتعرف الكلمات والفهم القرائى وهذه العمليات هى التى ذكرت فيما سبق .وهى التى فشلت الكتب التى كانت موجودة وربما الكتب الموجودة فى إحداث التوازن بينها، وهنا يمكن تقديم بديلين يساعدان فى التغلب على هذه المشكلة هما :

الخيار الأول : استخدام كتب مختلفة ذات معيار واحد بهدف تقديم مجموعة من المعلومات الشاملة عن اللغة المكتوبة للقراء المبتدئين فمثلا يتم تخصيص أسبوع لعرض

استراتيجيات سمعية فى بعض الكتب الخاصة بموضوع معين والخطوة التالية لمجموعة دروس تستخدم كتبا صغيرة مثل القصص القصيرة المصورة فى محاولة للمحافظة على انتباه ووعى الأطفال لمجهوداتهم القرائية ثم يأتى بعد ذلك دور استخدام مواد تحتوى على مفردات لغوية أثرى لتوسيع وزيادة المحصول المفرداتى .

الخيار الثانى : مع المواد الحالية (ذات المعيار الواحد) فإن البديل هنا هو تصنيف وسلسلة الكتب الصغيرة طبقا لصور تعدد الكلمات واعتيادية أو تكرارية الأصوات .

ومن خلال البرامج المختلفة التى تم تجميعها بواسطة المعلمين فى الولايات المتحدة الأمريكية، والتى فيها تمكنوا من تحديد المواد المناسبة لتطبيق الكلمات ذات الإيقاعات الخاصة وهذه المواد تملك معدلات مناسبة من الكثافة الكلامية . وفيها يتم التركيز على تبديل الحروف الأولى من الكلمات المقفاة لصنع كلمات جديدة تمثل نفس الإيقاع الصوتى للمقطع الأخير من الكلمة، وقد أظهرت نتائج تطبيق هذه الاستراتيجية أن أغلبية الأطفال الموجودين فى نسبة (٤٠٪) الدنيا من المستوى القرائى تعلموا القراءة خلال عامهم الأول .

والذى يمكن استخلاصه مما سبق هو أنه لكى يمكن إعطاء تكليفات واضحة للكتاب المهتمين بإعداد وكتابة سياقات للأطفال فإنه على الباحثين تناول بعض التساؤلات التى ضاعت فى كثير من المجادلات حول أى المنهجيات والطرق هى الأمثل فى تعليم الأطفال القراءة ولكى يتعلم الأطفال أن يقرأوا جيدا فإنه يجب الاستفادة من خبرة المعلمين الذين طبقوا طرقا عديدة ومختلفة فى هذا المجال لتوضيح مسائل تتعلق بكيفية اكتساب عمليات عقلية محددة تتفاوت بتفاوت قدرات الأطفال كثيرة التباين والاختلاف .

الفصل الرابع
تعليم القراءة للمتقدمين

مقدمة:

تمتد المرحلة الحالية من الصف الرابع إلى المراحل التابعة له في السلم التعليمي، والقضية المحورية التي يتأسس عليها برنامج تعليم القراءة هنا هي قضية الفهم القرائي، وأن القراءة هنا تأخذ مسارا آخر حيث تتحول من هدف في ذاتها لتصبح وسيلة لاكتساب المعرفة بتنوعاتها المختلفة.

١-الفهم القرائي :

يشير الفهم القرائي إلى القدرة على فهم المعلومات المعروضة في شكل مكتوب وبينما تتضمن هذه العملية عادة فهم أجزاء مخصصة من النصوص المقروءة فإن مهارات الفهم القرائي تؤكد وكما سبق القول على اقتران الفهم مع القراءة مما يؤكد أن القراءة عملية عقلية تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، وكما سبقت الإشارة فإن عملية فك الرموز تعد شرطا مسبقا وأداة أساسية للفهم المقروء، ولكنها طبقا للاتجاهات الحديثة ينبغي ألا تدخل في تعريفه . لأن الفهم (كمستوى عقلي) ليس مهارة واحدة بسيطة، إنما مهارة مركبة ومعقدة.

وعندما يلتقي القارئ مع النص تحدث عملية أخذ المعنى الموجود، تليها غالبا وخاصة في النصوص الأدبية عملية إضفاء معان جديدة على المعنى الموجود فيحدث تفاعل بين القارئ والنص تتخلله عمليات عقلية فيها شرح وتفسير وتحليل واستنتاج . ومن هنا يتضح انه حتى يفهم القارئ ما يقرأ عليه أن يطور لنفسه مهارات الفهم التي يمكن إجمالها في إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبراته السابقة والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها . وبما أن النص يتكون من كلمات وجمل وفقرات وسياق كلي، ومن ثم أفكار رئيسة وجزئية، فإنه يجدر هنا فهم هذه المكونات لتيسير عملية تنمية مهارات المتعلمين فيها .

فهم معاني الكلمات :

يقدر سعة القاموس اللغوي لدى الفرد من حصيلة الكلمات ومرادفاتها

ومضاداتها؛ تتحدد قدرته على فهم ما قد يقابله من كلمات واختيار المعنى المناسب لها وفق سياقها، ولأنه ليس للكلمة الواحدة -غالبا - معنى واحد، وإنما يتحدد لكل كلمة معنى واحد فى السياق الواحد، فإنه يجب تدريب التلاميذ على عملية انتقاء معنى واحد للكلمة من بين تعددات قد تكون في خبرته، واستبعاد غيره من المعانى بما يناسب السياق الذى جاءت فيه الكلمة .

فهم معنى الجملة :

تحوى الجملة عددا من الكلمات بينها علاقة تركيبية دلالية، تخبر عن معنى محدد، ويشترط لتسميتها جملة أن تكون مفيدة، وتتحدد درجة إفادتها من خلال اكتمال تركيبها سواء كانت اسمية أو فعلية خبرية أو إنشائية، وفى معظم الأحوال تلعب علامات الترقيم الدور الأساس فى التعبير عن اكتمال الإفادة، وما يجب إبرازه هنا أن معنى الجملة ككل ليس بالضرورة يساوى ويعادل مجموع معانى كلماتها، وبما أن الجملة حين وجودها خلال سياقات أكبر سواء فقرات أو نصوص مكتملة لا يساوى مجموع معانيها المعنى الكلى للفقرة أو النص، حيث يحتم كل هذا على العلاقات البنيوية بين الكلمات داخل الجمل وبين الجمل داخل الفقرات والنصوص، فإنه أيضا يجب تدريب التلاميذ على تحديد معانى الجمل من خلال سياقات أكبر والإبقاء على معنى واحد يستلزمه السياق من مجموعة معان قد توحى بها الجملة وتكون فى خبرة القارئ .

فهم معنى الفقرة :

الفقرة شكلا، هى مجموعة من الجمل تحمل غالبا فكرة واحدة رئيسة ومجموعة من الأفكار التفصيلية، ترتبط داخلها الجمل بروابط محسوبة من علامات الترقيم تشير إلى نمط تنظيمى للعلاقة بينها، وتبدأ غالبا بترك مسافة كلمة فى بدايتها، وتنتهى بعلامة ترقيم تدل على تمام الفكرة الرئيسة وهى غالبا النقطة، وينبغى تدريب التلاميذ على تحديد مكونات الفقرة من الجمل التى تنتمى إلى فكرتها الرئيسة وتذوب مع غيرها من خلال علاقات المعنى وبمساعدة علامات الترقيم فى إتمام المعنى الكلى للفكرة التى تعبر عنها الفقرة، وأيضا تحديد الجمل الأكثر أهمية عن غيرها فى تكوين الفكرة المتناولة فى الفقرة .

فهم معنى النص :

النص القرائى هو السياق الأكبر الذى يتكون من عدد من الفقرات تعالج الأفكار الرئيسة للنص وترتبط معا بعلاقات المعنى وثمة تركيب خفى تشير إليه نهايات الفقرات وبدايتها يعكس العلاقة بين كل فقرة وأخرى، وأيضا تركيب ظاهرى يتضح من خلال الأفكار الجزئية التى تنتهى بها فقرة لتمهد لفقرة لاحقة والسياق الكلى لنص ما، وطبقا لوجهة النظر سالفة الذكر لا يساوى ويعادل مجموع معانى الكلمات والجمل والفقرات المتضمنة فيه، بل إن هذا المعنى يتحدد فى ضوء تنظيم هذه الكلمات والجمل والفقرات وعلاقات التركيب التى تربطها سويا والمتعلقة أصلا بالنمط التنظيمى للنص سواء نص معلومات أو نص قصصى أو غيرهما من أنماط النصوص .

هذا، وهناك بعض الأسباب التى تقف وراء صعوبات فهم المقروء يمكن توضيح أهمها فيما يلى :

- الفشل فى فهم كلمة .
- الفشل فى فهم جملة .
- الفشل فى إدراك أن الجمل ترابط معا .
- الفشل فى فهم أن المعلومات تتكيف معا بطريقة ذات معنى (التنظيم).
- ضعف الاهتمام والتركيز.

٢- مهارات الفهم القرائى :

المهارة الأساسية للفهم القرائى هى امتلاك ثروة لغوية من المعانى الحرفية والمجازية سواء على مستوى الكلمات منفردة أو على مستوى الجمل والفقرات والسياقات الأكبر كما تم توضيحه، وفى كل نوع من هذه الأنواع ثمة مهارات تفصيلية تتمثل فيما يلى :

- القدرة على إعطاء المعنى المقصود من الرمز المكتوب .
- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم لها .
- القدرة على فهم الوحدات الأكبر فى المكتوب (الجملة والعبارة والفقرة والقطعة).

- القدرة على القراءة في وحدات فكرية متكاملة .
- القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة والجزئية .
- القدرة على فهم التنظيم الفكرى الذى اتبعه الكاتب .
- القدرة على التوصل إلى المعنى الإجمالى للنص .
- القدرة على التصنيف والتلخيص وتنظيم الجمل .
- القدرة على تتبع التعليمات .
- القدرة على التنبؤ بالنتائج .
- القدرة على الاستنتاج .
- القدرة على فهم الاتجاهات المشار إليها في النص تلميحا أو تصريحا .
- القدرة على النقد وتقويم المقروء .
- القدرة على معرفة وجهة نظر الكاتب وأغراضه، وما يريد توصيله من معانى تخفيها الكلمات والسطور .
- القدرة على معرفة التفاصيل والحقائق .
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .
- القدرة على تطبيق الأفكار واستخدامها .

ويمكن تصنيف المهارات السابقة تحت مستويات ثلاثة للفهم القرائى كالتالى :

المستوى الأول (الفهم الحرفى) : ما يطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

- تطوير الثروة اللفظية .
- تحديد التفاصيل وتذكرها .
- تحديد الفكرة العامة المصرح بها .
- فهم تنظيم وبناء النص .
- تنفيذ التعليمات .

المستوى الثانى (الفهم التفسيرى) : ما يطلق عليه قراءة ما بين السطور ويتضمن المهارات التالية :

- تفسير المعنى المجازى للكلمات .
- التعرف على فكرة ورأى الكاتب .
- استخلاص النتائج .
- التنبؤ بالأحداث .
- التعرف على الفكرة المحورية غير المصرح بها فى النص .
- تفسير المشاعر .
- تحليل الشخصيات.

المستوى الثالث (الفهم التطبيقى) : ما يطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن المهارات التالية :

- تقدير مدى دقة الكاتب فى التعبير عن الأفكار .
- تمييز الحقائق والآراء .
- حل المشكلات .

٣- الفرق بين القارئ الجيد وغير الجيد فيما يتعلق بالفهم

ساد لفترة غير قصيرة اعتقاد بأن الحدود الفاصلة بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف تتمثل فى قدرات كل منهما على فك شفرة الكلمات المكتوبة والنطق الجيد لها وغيرها من طرق التعرف على الكلمات، ومع تطور النظرة إلى المقصود بعملية القراءة، وارتباط ذلك المفهوم بعملية الفهم، وما تبع ذلك من قدرات أضيفت لتوضيح أبعاد هذه العملية المعقدة المركبة من قدرات عقلية عليا تحليلية وتفسيرية وتقويمية . ومع تطور النظرة إلى مفهوم القراءة على هذا النحو، وتركيز الفواصل بين الجيدين والضعاف فى القراءة حول الفهم والفهم وحده، واعتبار القراءة نشاط عقلى عالى المستوى يبدأ قبل الانخراط فى قراءة مادة ما ويستمر مع القارئ باستمرار عملية القراءة ولا ينتهى بانتهائه منها فإن هناك مجموعة من المواصفات التى تميز القارئ الجيد عن غير الجيد (مجموعة

من السلوكيات المعرفية التى تظهر قبل وأثناء وبعد قراءة نص معين) ويوضحها الجدول التالى :

جدول (١) يوضح الفروق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف

التوقيت	القارئ الجيد	القارئ الضعيف
قبل القراءة	- تنشيط المعلومات السابقة - فهم المهمة وتحديد الغرض - اختيار استراتيجيات مناسبة	- بدء القراءة بدون إعداد . - القراءة دون هدف . - القراءة دون اعتبار لكيفية الدخول إلى المادة المقروءة .
أثناء القراءة	- تركيز الانتباه - التنبؤ والتوقع - استخدام استراتيجيات متنوعة عندما لايحدث الفهم - استخدام التحليل السياقى لفهم المصطلحات الجديدة - استخدام تركيب النص للوصول للفهم - تنظيم وربط المعلومات الجديدة - التحكم فى الفهم ذاتيا بواسطة معرفة أن الفهم يحدث ومعرفة ما تم إدراكه . .	- قابلية التشتيت بسهولة . - القراءة ليبدو الأمر كذلك . - الجهل بمعرفة ما يجب عمله عندما يحدث قصور فى الفهم. - عدم إدراك المفردات اللغوية الهامة. - عدم رؤية أى تنظيم للمادة المكتوبة. - تراكم المعلومات اكثر من تكاملها. - عدم إدراك أنه لا يفهم .
بعد القراءة	- التأمل فيما تم قراءته (القيام برد فعل للمادة المقروءة). - الشعور بأن النجاح نتيجة لبذل الجهد. - تلخيص الأفكار الرئيسة . - البحث عن معلومات إضافية من مصادر خارجية.	- التوقف عن القراءة وعن التفكير. - الشعور بأن النجاح نتيجة للحظ .

٤ - استراتيجيات الفهم القرائى

هناك مجموعة من الاستراتيجيات القرائية تتشابك مع بعضها أثناء عملية القراءة، ويستخدمها القارئ المدرب المتقدم بتبادل مستمر، وهذه الاستراتيجيات تساعده وتمكنه من اكتساب المعلومات من المقروء بسرعة ودقة، وكلما استطاع القارئ استخدامها بدقة كانت السلاسة فى عملية القراءة، ومن الحقائق الثابتة فى هذا الشأن أن كل قارئ يستخدم الاستراتيجية التى تناسبه ويحدد فى ضوئها طريقته الذاتية فى القراءة، غير أنه من الثابت أيضا التأكيد على حقيقة أنه لن تتحقق الطلاقة القرائية باستخدام استراتيجية منفردة بل إن ذلك يحدث فقط من خلال تبادل المراجعة والتصحيح بين الاستراتيجيات بعضها البعض .

الاستراتيجية الأولى استخدام متكئات المعنى :

المعلومات السابقة عن محتوى قطعة قرائية تسهل للقارئ أن يستخدم التوقع الدلالى للقطعة، وهناك مجموعة من المساعدات الشكلية التى تساعد القارئ فى هذا الشأن وتسمى بمتكئات المعنى ومنها (العنوان - بدايات الجمل، الصور) وكلها تتيح للقارئ عملية تخمين معانى المقروء، ويضاف إلى ذلك مجموعة محددة من الكلمات تعطى احتمالا كبيرا لما يتبعها من كلمات مثل كلمة (يشترى) ففى الغالب يتبعها شىء معين، ومن خلال الاستعانة بمحتوى الكلمات المصاحبة فإنه يمكن أيضا التغاضى عن الأخطاء المطبعية أو الكلمات غير الواضحة، ولكى يستطيع القارئ استخدام هذه الاستراتيجية يكون من الضرورى خاصة للقارئ المبتدئ أن يفهم عامة محتوى المكتوب، وهذا يعنى من جانب آخر أن الكلمات والجمل المتضمنة بالقطعة تتعلق باستخدامه اللغوى، وعندما يمتلك القارئ زمام هذا الاستراتيجية فإنه يمكنه أيضا فهم معانى الكلمات الجديدة من خلال علاقة السياق .

الاستراتيجية الثانية استخدام الحدود النحوية :

هنا يستخدم القارئ معلوماته السابقة فى مجال التركيبات الصوتية ليصل إلى حل الشفرة المكتوبة، والقارئ المدرب يعرف قواعد تركيب الجملة وبناء الكلمة، ويمكنه بمساعدة ذلك أن يضع افتراضات مضبوطة جدا حول المعنى، وعلى سبيل المثال فإنه طبقا

لترتيب كلمة معينة فى جملة يجب أن تبدو على نحو خاص، مثلما يحتم نوع الكلمة (تذكير - تأنيث) (مفرد - جمع) شكل الفعل، وكلما كان القارئ على دراية أكثر بالقواعد النحوية، كثرت توقعاته عن تقدم السير فى القطعة المقروءة.

والاستراتيجيتان (١) و(٢) تقومان بالأخص على المعرفة القبلية أو بالأحرى على الخبرة اللغوية، كما أنه بواسطتهما يمكن للقارئ استخدام كل المستويات اللغوية (الدلالية - التركيبية - العملية) فى توقعاته القرائية . وعندما يكون القارئ غير مختص ولا يتحكم فى كل القواعد النحوية، فإنه من الضرورة بمكان خاصة للقارئ المبتدئ أن تناسب مادة القراءة معرفته ومعلوماته القواعدية، ومن المهم أيضا عند استخدام هاتين الاستراتيجيتين وجود الجمل التامة فى المقروء أو القطع الشاملة لأنها تعرض بوضوح التركيبات القاعدية وعلاقات المحتوى .غير أنه عندما لا تساعد المعرفة السابقة للمحتوى والتوقعات من خلال التركيبات النحوية على قراءة قطعة وفهم معناها، فإنه من الأجدى استخدام الاستراتيجيتين التاليتين .

الاستراتيجية الثالثة استخدام أشكال الكلمات أو أجزائها المعروفة :

تحتوى هذه الاستراتيجية على مهارة إدراك الكلمة المقروءة كوحدة وفى نفس الوقت الوصول إلى المحتوى بسرعة، ويمكن تناول الكلمة من خلال أجزائها التى قد تكون مقاطع أو مورفيمات .

المقاطع : وبها يفهم القارئ الوحدات التى تعزز من خلال إيقاع الكلام، وهناك بعض الكلمات تتميز بشرائح المقاطع من مثل (بابا - ماما) .

المورفيمات : المورفيم هو أصغر وحدة لغوية تحمل معنى، ويمكن أن يحتوى على حرف أو أكثر (ى - لعب - ون) ثلاثة مورفيمات، بها المورفيم الأصلى (لعب) هو الذى يؤكد المعنى الخاص للكلمة، والمورفيمان الآخران (السابق واللاحق للمورفيم الأصلي) يعطيان إشارة لدور الكلمة فى العلاقة، ويعرضان التكملة للمورفيم الأصلى .

ومعرفة القليل من المورفيمات تمكن القارئ من بناء الكثير من الكلمات، وكذلك أن يعثر عليها فى المقروء، وعليه فان المورفيم يكون حاملا للمعنى، كما أن المورفيمات تساعد على الترتيب الدلالى للمفهوم وتشارك كذلك فى وضع التوقعات عن المحتوى . وهذا يشير بطريقة أو بأخرى إلى ضرورة أن يستخدم القارئ البادئ بقدر الإمكان كل

الإمكانات، ومنها أن يحاول التعرف على الكلمات التى يمكنه إدراك شرائحها، خاصة مع الكلمات الطويلة، فيمكنه تجزئتها فى مجموعات حروف لكى يدرك المحتوى بطريقة أسرع كالحال عند تركيب الحروف.

الاستراتيجية الرابعة إلحاق تتابع الأصوات بتتابع الحروف :

وهنا يحدد القارئ نفسه بالحروف المفردة، حيث يقرأ الكلمة عن طريق قراءة حروفها منعزلة ويجهر بها، وهذا الاستراتيجية والتى تعد دعامة الطريقة التركيبية لا يمكنها وحدها أن تؤدى إلى إدراك المعنى والسرعة فى القراءة، حيث إنه نادرا ما يوجد التناسب التام بين الصوت والرسم الكتابى .

وهذه الاستراتيجية تتيح للقارئ المدرب عملية مراجعة الاستراتيجيات الأخرى خاصة عندما يواجه كلمات صعبة أو غير معروفة، ويساعده ذلك على تحقيق المزيد من الإتقان القرائى .

والجدير بالذكر أن استخدام الاستراتيجيات سالفة الذكر لا يتم فى تسلسل متعاقب، بل بالأحرى فهو يتعلق بمدى خبرة القارئ، وعن طريق اختبارات القراءة يمكن التعرف على الاستراتيجيات التى يستخدمها القراء، وبناء عليه يمكن تقديم إجراءات تنموية منظمة يستطيع من خلالها القارئ تكوين استراتيجية قرائية متقدمة تساعده على فهم ما يقرأ .

ولمساعدة التلاميذ على أن يستخدموا عددا كبيرا من استراتيجيات الفهم القرائى لكى يتمكنوا من التعامل بفعالية مع مواقف قرائية مختلفة يمكن اتباع الآتي:

١- قراءة مواد متنوعة وعدم الاقتصار على الكتب المدرسية.

٢- قراءة جزء كبير من المادة القرائية لأنه من الصعب قياس الفهم القرائى على أساس فقرة أو فقرتين من نص .

٣- وضع دائرة أو خط حول الكلمات غير المألوفة أثناء القراءة .

٤- بعد القراءة من المهم محاولة استرجاع أكبر قدر من المعلومات، ثم مراجعة دقة ما تم تجميعه ولو أن الأفكار الرئيسة كانت معروضة بترتيب معين، يجب فحص إمكانية استرجاع هذا الترتيب .

٥- مراعاة مدى أهمية المادة المقروءة وكم المعرفة التى تم الحصول عليها حول الموضوع المقروء .

٦- الإجابة على أسئلة حول المادة المقروءة بعد قراءتها، وقد تكون هذه الأسئلة فى الكتاب أو من المعلم أو قد يصنعها التلميذ بنفسه .

ولكون القراءة من أكثر المهام التعليمية التى يواجهها التلاميذ، فإن الاستراتيجيات مصممة لتحسين الفهم القرائى قد يكون لها أى عدد من الأغراض منها يأتى .

- دعم الفهم لمحتوى المعلومات المعروض فى كتاب .
- إدراك تنظيم المعلومات فى كتاب .
- تزويد الانتباه والتركيز أثناء القراءة .
- جعل القراءة عملية أكثر نشاطا .
- زيادة المشاركة الشخصية فى المادة المقروءة .
- ترقية التفكير الناقد والتقويمى للمادة المقروءة .
- تحسين عملية تسجيل واستدعاء معلومات نص معين من الذاكرة .

٥- القراءة الجهرية والصامتة والفهم القرائى :

يدور كثير من الاختلاف حول موقع كل من القراءتين الجهرية والصامتة فى فصول تعليم القراءة، ولقد شاع اعتقاد بأن التركيز على كليهما فى مراحل تعليم القراءة يخضع لعلاقة طردية نوع ما، وبمعنى آخر ففى بداية تعليم القراءة من أجل التعلم (كهدف) يجب التركيز على القراءة الجهرية، لكى يلم الطفل بالخصائص الشكلية والصوتية للرموز المطبوعة، ويتم تدريبه على مهارة محورية فى تعليمه القراءة وهى القدرة على ربط الرموز بمدلولاتها الصوتية، كما أن هناك داع آخر وهو أن القراءة الصامتة قراءة مستقلة يعتمد فيها القارئ على نفسه، ينفرد بالمادة فيحتك بألفاظها، يتعرف عليها، ويبحث منفردا عن معانيها، مستعينا فى ذلك بخبراته السابقة، مستخدما نعددات من الاستراتيجيات التى تساعده على إتمام مهمة القراءة بنجاح، وأن مثل هذه القدرة قد يفتقر إليها الطفل فى سنى تعليمه الأولى، ثم يقل التركيز على القراءة الصامتة، ويتجه نحو القراءة الصامتة كلما صعد المتعلم فى السلم التعليمى، بهدف

تمكينه من مهارات القراءة المستقلة مما يحتاج إليه فى خطوه التعليمى ، وما يناسب قدراته وإمكاناته على الاستقلال بذاته فى تحصيل المعرفة فى شتى صورها .

والقراءة الصامتة هى الأدعى إلى الفهم والميسرة له المساعدة على تنميته، وهى أيضا الشكل الرسمى للقراءة بمعناها الأصيل الذى يرافق الإنسان طوال مراحل تعليمه وفى حياته العامة والوظيفية، لاستجلاب المعرفة والوقوف على تطوراتها فى أماكنها وأشكالها المختلفة، يستثنى من ذلك بعض المواقف المعدودة التى لا تصلح فيها القراءة الصامتة لأداء الغرض من تلك المواقف الإخبارية والإعلامية والتوجيهية والخطابية وغيرها مما يتطلب جهرا لإفادة الآخرين .

أما الجديد فى هذا الشأن ، فهو ظهور مفهوم القراءة الصامتة الصامدة

(Sustained Silent Reading) ويرمز إليها بالاختصار (SSR)، ومما أكدت عليه الكتابات المختصة أن كل معلم للقراءة ينبغى أن يعتقد أن هذا المفهوم يمثل قمة الإنجاز فيما يتعلق بتدريس القراءة الماهرة، ومن الأمور الأساسية فيه اعتبار القراءة الصامتة أهم بكثير من القراءة الجهرية، وأن القراءة السياقية أو القراءة بالسياق ذات أهمية أعظم من أهمية التعرف الذى يكون على مستوى الكلمات والحروف، وأن أعظم مهارات القراءة التى يكتسبها القارئ هو استمرار القراءة الصامتة وصمودها على قدر كبير من المادة المطبوعة بدون انزعاج وبدون انقطاع .

كما أن تكوين مهارة القراءة الصامتة الصامدة فى حجرات الدراسة يتطلب مجموعة من الاتجاهات من قبل المعلم والتلاميذ، وعلى كل قارئ أن يعرف أن العمل الجيد فى هذا الصدد يعني:

أ- القيام بأكبر قدر ممكن من القراءة الصامتة خلال فترة القراءة .

ب- أن يركز ذهنه وانتباهه على الأفكار .

ج- الاستجابة بقوة أكثر للكلمات والجمل ذات القوة العالية الكبيرة .

د- توجيه انتباه قليل للأفكار ذات الأهمية الأقل .

وهناك وسائل تعليمية متنوعة من شأنها أن تساعد الصغار فى أن يتابعوا مقدار القراءة الصامتة الذى حققوه خلال فترة القراءة، ومنها الخرائط والرسوم، أو من خلال

أى مخطط لمعرفة الوقت والمحافظة عليه، وهذه الوسائل تجعل التقدم الذى يحرزه التلميذ مرئيا وملموسا.

وهناك أسلوب آخر هو أن يجلس المعلم وحوله التلاميذ أثناء القراءة فى شكل دائرة ويراقب ويضبط قراءتهم الصامتة، وعليه أن يدعم ويساعد كل تلميذ وهو يحاول أن يصل إلى أبعد ما يمكنه أن يصل إليه من المادة المقروءة خلال الوقت الذى يقضيه فى دائرة القراءة .

ولمفهوم مهارة القراءة الصامتة الصامدة تضمينات هامة فيما يتعلق بالعمل مع الصغار الذين يقفون عند الطرف الأدنى من مقياس القراءة، وهناك خطر جسيم يتمثل فى محاولة تعليم القراء من المجموعة الأدنى هذه المهارة عن طريق القراءة الجهرية، والخطر الجسيم يتمثل فى محاولة جعل الذين يقعون فى المجموعات الدنيا من التلاميذ ينطقون نطقا جيدا وهم يقرأون جهريا جودة نطق الذين هم فى المجموعات العليا، وبعد ذلك تمضى النظرية التى تقول أن كل واحد سوف يصبح على نحو ما قارئا مستقلا . إن هذا الأسلوب لم يفلح إلى الآن، ولا يمكن أن يفلح حيث إن مجرد محاولة الوصول إلى درجة عالية نسبيا فى الطلاقة فى القراءة الجهرية أولا لهو سير فى الطريق العكسى الخاص بمجال المهارات، وأن مساعدة القارئ الصغير أن يكون قويا فى القراءة الصامتة يمثل الأولوية الأولى، وينبغى للمعلمين أن يصنعوا القارئ الصامت أولا ثم بعد ذلك القارئ الجاهر، وليس العكس كما نفعل الآن، والمعلمون يستطيعون أن يصنعوا القراء الصامتين أولا إذا هم جعلوا ذلك همهم الأول وغايتهم الأولى، والطلاقة فى القراءة الجهرية سوف تأتى بعد ذلك بشكل طبيعي.

القراءة التى نحتاجها الآن :

ما زالت القراءة وستبقى من أفضل السبل لتنمية التفكير فى عصر أصبح فيه تعليم التفكير مطلبا يفرضه الواقع بما يشهده من قفزات معلوماتية متلاحقة متسارعة، يكاد الإنسان أمامها - الا يكون له خيار إلا أن يُعمل عقله كى يستطيع رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع وليميز بين الغث والثمين محصنا نفسه ضد الغزو الفكرى والثقافى . وإذا كان من بين أهداف تعليم القراءة فى العصر الحالى - إبعاد المتعلمين عن أن تكون الورقة المطبوعة وسيلة تهيئهم للعبودية، بل وسيلة للنمو والتميز الناقد بين الكذب والحقيقة،

ومعرفة الاتجاهات الخفية والخداعة التى تجمع أحيانا بينهما . فلعل السبيل إلى تحقيق هذا الهدف هو الاهتمام بالقراءة الناقدة وتنمية مهاراتها.

المفهوم، والعمليات:

القراءة فى وضعها الحقيقى تشمل كلا من التعرف على الكلمات وتحصيل تفكير الكاتب وتشمل - بالإضافة إلى ذلك -التفكير الخلاق والنقدى . فالقارئ ينبغى أن يربط ما يقرأ بخبرته السابقة، وأن يفسر المادة المقروءة ويقومها ويستخدم فى ذلك التفكير والتخيل، وينبغى أن يمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل، وذلك حتى يقوى استقلال تفكيره، ومن هنا لا يمكن أن يصف القارئ نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم تستمر معه - أثناء القراءة هذه الاتجاهات الفكرية النقدية، فالقراءة الناقدة تفكير ناقد، ويعرف التفكير الناقد بأنه عمليات ضبط عقلى تحليلى تركيبى تطبيقى لتقييم المعلومات المكتسبة من خلال الملاحظة والخبرة والتأمل واستخدام مجموعة من المعايير للحكم على قيمة شيء ما وكفاءته .

على أن العلاقة بين القراءة الناقدة والتفكير الناقد يمكن وصفها على النحو التالى:

١- القراءة الناقدة تقنية للكشف عن المعلومات والأفكار ضمن النص المقروء

٢- التفكير الناقد تقنية لتقييم المعلومات والأفكار لتقرير القبول أو الرفض.

إذن فالقراءة الناقدة تشير إلى القراءة اليقظة النشطة، والتفكير الناقد يتضمن التأمل فى صحة ما نقرأ فى ضوء معلوماتنا السابقة وفهمنا للعالم المحيط . وبهذا فإنهما يعملان معا فى تناغم مستمر، فالتفكير الناقد يسمح لنا أن نراقب فهمنا عندما نقرأ، وفى نفس الوقت فإنه يعتمد على القراءة الناقدة كأفضل الوسائل لتنمية مهاراته، و تجدر الإشارة هنا إلى أن التفكير الناقد والقراءة الناقدة لا يجب أن يتجها إلى البحث عن النقائص والعيوب على حساب المزايا ومظاهر القوة فى الظواهر محل الفكر أو القراءة ، فالنقد الجيد نقد متوازن غير متحيز ضد أو مع ما نفكر فيه أو ما نقرأه .

ويقصد بالقراءة الناقدة القراءة المكثفة، والتفكير بعمق بشأن ما هو مكتوب، الأمر الذى يتطلب من القارئ أن يدع جانبا رد فعله المباشر للعمل المقروء ويتعمق فيما تحت

المظهر الخارجي لألفاظه ومعانيه، ليتمكن من الحكم على معقولية اللغة المكتوبة، وبشكل أكثر تحديدا فإنها الحكم على قيمة شيء ما أو فكرة معينة - صدقها وأخلاقياتها وإجادتها وكفاءتها - حكم يقوم على معيار معين، وهي بذلك تقويم عقلاني يطبق على المادة المقروءة .

وهناك من يرى أن مفهوم القراءة الناقدة يشير إلى النشاط العقلي الذي يقوم به القارئ بهدف فهم مضمون الموضوع وتحليله، ثم إصدار الحكم عليه من حيث بيان أوجه القوة ومواطن الضعف به في ضوء معايير علمية .والقراءة للنقد هدف من أرقى الأهداف إذ يتمثل فيه الوعي والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة، وبحكم طبيعة هذا النوع تتألف مادته عادة من الموضوعات الغزيرة أو العميقة في أفكارها، ومن هنا يتطلب هذا النوع من القراءة مستوى معينا من الثقافة والنضج ولا يقوم به إلا من يستطيع أن يصدر الأحكام الأدبية أو العلمية على المادة المقروءة .

وعند القراءة الناقدة، فإن القارئ يقيم المادة المقروءة، ويحكم على جودتها وكفاءتها ودقتها ومصداقيتها، وأنها مهارة يمكن إكسابها للمتعلمين في كافة المراحل لمساعدتهم على أن يقرأوا نقديا، لتحديد الحقائق من الآراء ولتحديد دقة وكفاءة المادة المقروءة، ولاكتشاف أساليب الدعاية، ولتحليل قيم الكاتب وقدرته على توضيح أفكاره.

وللقراءة الناقدة عدة متطلبات، أولها اتجاه متسائل، عن طريق إثارة الأسئلة التي يحتفظ بها القارئ في ذهنه عند قراءة قطعة معينة وثاني هذه المتطلبات خلفية كافية للوصول إلى استنتاجات صحيحة، وعندها فإن القارئ عندما يتفاعل مع الأفكار والاستنتاجات المعروضة يتعين عليه أن تختبر أفكاره معايير أحكامه حتى يتأكد أنه يمتلك المعرفة والخبرة التي بنى عليها الرأي، وأخيرا مراجعة الاستنتاجات التي وصل إليها القارئ في ضوء مجموعة من المعايير .

فالنص المكتوب بالنسبة للقارئ العادي عبارة عن مصدر يزوده بالوقائع والمعلومات عن طريق استظهار المعاني المعبر عنها بالكلمات داخل النص، أما بالنسبة للقارئ الناقد، فإن النص بما يحويه من ألفاظ ومعاني يكون بمثابة شق من الوقائع والمعلومات معروض من وجهة نظر الكاتب، والشق الآخر يتمثل في البحث عن جودة

وكفاءة هذه المعلومات فى التعبير عن الأفكار، وبهذا يصبح النص المكتوب بالنسبة للقارئ الناقد خلق متفرد لكاتب متفرد .

ويتضح مما سبق أننا أمام نوع من السلوك التحليلى التقويمى التفسيري، يمكن للفرد من خلاله تحويل المظهر الراكد الثابت للكلمات إلى معان ومغاز تفيض بالحياة، بأن يعمل عقله ليتأمل فيما يقرأ للحكم على دقته وصدقه وقيمته طبقا لمعايير ومقاييس صحيحة نابعة من الخبرة السابقة أو من الأعراف المتفق عليها .

ومن ثم فالحديث حول القراءة الناقدة يدور حول اكتشاف المغزى وراء الكلمات ليس مجرد الوصول إلى معانيها، وبمعنى آخر فإن القارئ الماهر قادر على أن يفرق بين المعنى Meaning والمغزى Significance فى النص المكتوب، فالأول هو الجانب الثابت فى النص لأنه هو لغته، وكلماته، وأنواع الجمل، والتعبيرات المستخدمة، وكلها ثابت لا يتغير من كاتب إلى غيره، والثانى هو المتغير لأنه يتصل بالكاتب نفسه حياته وثقافته والمكان والزمان الذى وجد فيه، كما يتصل بالقارئ- والقراء متعددون- ومن ثم فلا بد من تعدد المغازى من النص بتعدد الكتاب والقارئين .

وعن العمليات التى يقوم بها القارئ عندما تكون القراءة بهدف النقد والحكم، فيمكن رصدها فيما يلى .

١- **التحليل Analysis** : عملية يتم فيها تقسيم النص إلى أجزائه لفهم التفاصيل والنص ككل، ويستخدم التحليل لشرح مكونات النص ، كالمفاهيم، والحقائق، والأحداث أو البيانات الواردة فيه، ولكى يرى القارئ تفاصيل أو عناصر ما يقرأ، فإنه يطرح على نفسه أسئلة توضح غرضه من عملية التحليل .

٢- **التفسير Interpretation** : يتم فى هذه العملية فحص العلاقات بين أجزاء النص والنص ككل، وعليه يبدأ القارئ عملية تفسير المعانى أو المغازى من التفاصيل تمهيدا لإدراك المعنى العام للنص كاملا .

٣- **التركيب Synthesis** العملية التى يتم من خلالها عمل ترابطات بين الأجزاء والكل وعن طريق ذلك يصل القارئ إلى استنتاجات مقبولة حول العلاقات وتضميناتها، ومن جانب آخر فالتركيب يمكنه من دعم الأفكار بأدلة محسوسة من داخل النص أو من خبرته السابقة .

٤- التقويم Evaluation : وفى هذه العملية يتوقع من القارئ الناقد أن يصدر حكما على قيمة وجودة ما يقرأ، مستندا فى أحكامه إلى مجموعة من المعايير، ويساعده فى ذلك إتقانه لعمليات التحليل والتفسير والتركيب سالفة الذكر.

ويتضح من خلال فحص تلك العمليات، أنها تؤكد على نشاط القارئ أثناء عملية القراءة منذ اللحظة الأولى التى يلتقى فيها بالنص المكتوب، وما يتضمنه ذلك من قدرات تحليلية وتفسيرية وتركيبية وتقويمية تتفاعل معا، وتتواصل مع القارئ؛ لتمكنه من التعمق ليس فقط فيما بين الكلمات والسطور من معانى، بل أيضا فيما وراءها من مغازى وأغراض عبر عنها الكاتب تلميحا أو تصريحا وبسبب ما تتمتع به هذه العمليات من شمول، وما تتطلبه من مشاركة إيجابية للقارئ فإن هذه العمليات (كشكل من أشكال العمليات القرائية)، ولذا فهى تتسم بالتعقيد وتتضمن عددا من المهارات المترابطة التى يصعب الاكتفاء ببعضها أو الفصل بينها، وبهذا فإنها يجب أن تنمى كتنظيم مركب، يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، ونشاط يحتوى على كل أنماط التفكير والحكم والتحليل وحل المشكلات .

استراتيجيات القراءة الناقدة :

هناك مجموعة من الاستراتيجيات التى تيسر للقارئ عملية نقد المادة المقروءة، من خلال إتاحة الفرصة، ومن الوهلة الأولى، للقيام بعمليات التحليل والتفسير والتركيب والتقويم سالفة الذكر ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلى :

١- **إلقاء نظرة عامة Previewing (التعرف على النص قبل قراءته الفعلية)** :
تمكن هذه الاستراتيجية القارئ من الحصول على معنى لما يقرأ، وكيفية تنظيمه قبل الانخراط فى القراءة، وتتضمن الاستراتيجية النظر إلى ما يمكن للقارئ أن يتعلمه من العنوان، أو المقدمة، ويمكن تحديد المدلول الادائى لهذه الاستراتيجية بكونها التصفح للحصول على نظرة عامة تمهيدية للمحتوى والتنظيم وتعيين الحالة العامة للنص المقروء .

٢- **معرفة السياق contextualizing (وضع النص فى سياقه التاريخى والثقافى والبيوغرافى "ترجمة حياة الكاتب")** : عند قراءة النص، فالقارئ يقرأ من خلال موقفه الخاص وطبقا لخبراته، فى وقت معين ومكان معين،

وبما أن النص الذى يقرأه القارئ يكون قد كتب قبلا، وفى بعض الأحيان قد يكون فى وقت ومكان مختلفين، فإن النقد يطلب من القارئ أن يضع النص فى سياقه لتعرف الاختلافات بين القيم والاتجاهات المعاصرة وتلك التى عرضت فى النص .

٣- **التساؤل للفهم والتذكر Questioning to understand and remember (طرح أسئلة حول المحتوى)** : وهذه الاستراتيجية يعمد فيها القارئ إلى طرح الأسئلة حول ما يقرأ، مما يساعده على فهمه والاستجابة له، وغالبا ما يتم اللجوء إلى هذه الاستراتيجية عندما يحتاج القارئ أن يفهم ويستخدم المعلومات الجديدة -عندما يقرأ النص للمرة الأولى - فيكون من المفيد بالنسبة له أن يسجل أسئلة على كل فقرة بكلماته الشخصية وبلغته الخاصة لا مجرد نقل أو نسخ من الفقرة .

٤- **التأمل Reflecting (فحص الاستجابات الذاتية)** : قد تتعارض المادة المقروءة مع اتجاهات القارئ ومعتقداته، وعليه هنا - عند قراءة النص لأول مرة- أن يضع القارئ علامة أمام النقطة التى قد تتعارض مع اتجاهاته أو اعتقاداته، ثم يكتب ملحوظة موجزة حول شعوره أو حول المعلومة أو الفكرة التى مثلت تحديا بالنسبة له، وعليه أن يلقى نظرة ثانية على الأماكن التى وضع بها هذه الملاحظات .

٥- **الهيكلة والتلخيص Outlining and Summarizing (تحديد الأفكار الرئيسة وإعادة صياغتها بلغة القارئ الخاصة)** : هذه الاستراتيجية المشتركة لها أهمية خاصة فى فهم محتوى المادة المقروءة، حيث إن الهيكلة تظهر التركيب الأساسى للنص، والتلخيص يضع الأفكار المطروحة فى شكل موجز، وقد تكون الهيكلة جزءا من عملية التذييل أو الحواشى أو قد تتم فى شكل منفصل، ويتمثل الهدف الرئيس من الهيكلة والتلخيص فى تصنيف أو تمييز الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية والأمثلة، فالأفكار الرئيسة تمثل العمود الفقرى أو الوعاء الذى يجمع أجزاء النص معا، وعملية هيكلة الأفكار الرئيسة تساعد القارئ على اكتشاف تركيبها وتنظيمها فى النص ، ويبدأ

التلخيص متزامنا مع الهيكلة، لكن بدلا من بناء قائمة بالأفكار الرئيسة فحسب (فى الهيكلة)، فالتلخيص يعيد ترتيبها ثانية فى شكل نص جديد، وفى حين تعتمد الهيكلة على التحليل لكل فقرة فإن التلخيص يهتم بالصياغة النهائية لأهم نقاط الموضوع .

٦- **تقييم الدليل Evaluating an argument (فحص منطقية النص بالإضافة إلى مصداقيته وتأثيره التعاطفي)** : يحاول كاتب الموضوع سرد الأدلة والبراهين لدعم وجهة نظره حول الموضوع ويهدف من ذلك أن يضمن قبول القارئ لأفكاره التى يضمنها كتابته والقارئ الناقد عليه ألا يقبل شيئا فى قيمته الظاهرية، إنما يجب أن يهتم بهذه الأدلة والبراهين ويعامل كلا منها بصورة منفردة، ويضعه فى ميزان النقد من حيث موافقته للمعتقدات والقيم والحقائق، ومدى كفاية الأمثلة أو الإحصائيات أو الاستشهادات التى تعطيه أسس قبول هذا الدليل أو رفضه، ومدى نجاح الكاتب فى الاعتماد عليه كتأكيد لوجهة نظره حول القضية أو القضايا المطروحة فى موضوعه .

٧- **تحديد التشابه والاختلاف مع كتابات أخرى فى نفس الموضوع (comparing and contrasting related reading(الكشف عن التشابهات والاختلافات بين النصوص لفهمها على نحو أفضل)** : يهتم بعض الكتاب بالكتابة حول موضوع واحد ويطرحه كل منهم من خلال وجهة نظره، وهم بهذا يختلفون فى المداخل التى يناقشون بها نفس الموضوع، والقارئ الناقد هنا يحاول باستخدام هذه الاستراتيجية تحديد النقاط التى اتفق فيها كاتبان عند الحديث عن موضوع واحد، وتلك التى اختلفا فيها، وتقييم المدخل المتبع لدى كل منهما .

الباب الثانى

تعليم القراءة لجمهور خاص



الفصل الأول : تعليم القراءة للأميين

الفصل الثانى : تعليم القراءة للمتفوقين عقليا

الفصل الثالث : تعليم القراءة للمتخلفين عقليا

الفصل الرابع: صعوبات القراءة

الفصل الأول

تعليم القراءة لجمهور خاص

١- مفهوم وأهمية القراءة للأميين :

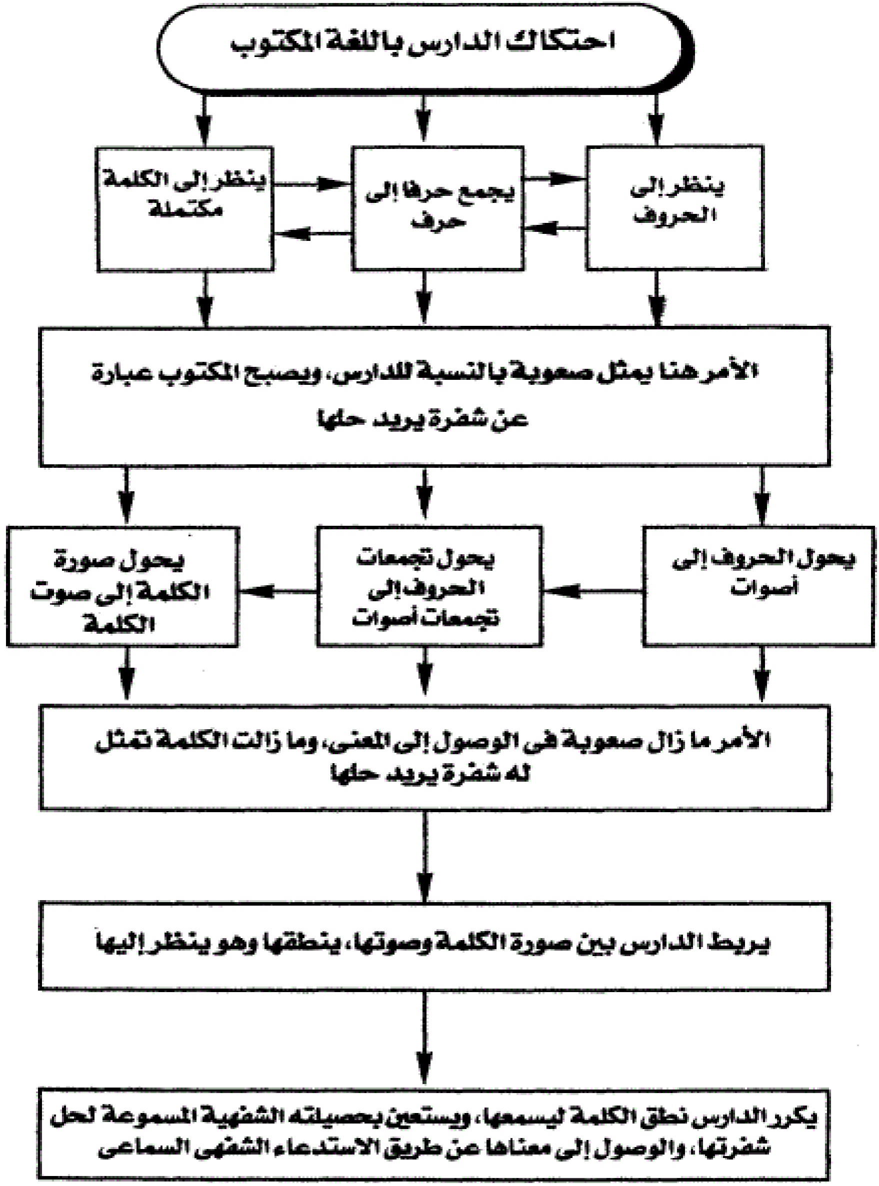
عند الحديث عن مفهوم القراءة بالنسبة لبرامج محو الأمية، فإننا أمام حالة خاصة يجب فيها التحديد التام للمخرجات التي نبغى الوصول إليها من تلك البرامج . الأمر الذى ييسر تحديد المدخلات ومن بينها تحديد مفهوم القراءة الذى نقصده فى تلك البرامج . وبما أن الغاية النهائية لبرامج تعليم القراءة للأميين هى مساعدتهم على الاتصال اللغوى الواضح بشقيه الشفهى والكتابى سواء بسواء، فيمكن اعتبار هذا هو المخرج المنتظر من تلك البرامج، مما يلزم معه اعتبار القراءة والكتابة شيئا واحدا يسيران جنبا إلى جنب لا فاصل بينهما . وإذا كانت القراءة تقع فى الشق الاستقبالى للغة، والكتابة فى الشق الإرسالى، وبهذا فإنهما يتمايزان وجرى العرف على تعليمهما على التوالى القراءة ثم الكتابة، فإن الأمر هنا يختلف أو يجب أن يختلف لأننا أمام دارسين يتمتعون بامتلاك حصيلة ثرية من اللغة الشفهية مما يجدر معه اعتبار الكتابة (كمخرج لغوى) نتاجا طبعيا للغة الشفهية (الثرية لديه) ويجدر معه أيضا اعتبار القراءة والكتابة عملية واحدة لا فاصل بينهما تحت أى تصنيف .

إن مهمة تعليم القراءة لمن فاتهم الالتحاق بالسلم التعليمى من بدايته مثلت الأهمية القصوى للقائمين على تربية أبناء المجتمع، وكانت من القضايا الحتمية عند التخطيط لبرامج التطوير والتنمية فى القرن المنقضى، حيث إن مثل هؤلاء يقفون حجر عثرة أمام محاولات وجهود تهدف إلى رقى المجتمع والارتفاع بمستوى أبنائه. كما أن الذين يجهلون القراءة والكتابة ونحن فى مطالع قرن جديد ملىء

بالتجديدات والمستحدثات، ذلك القرن الذى حددت فيه كل المجتمعات المتقدمة مصطلح الأمى وأطلقته على من لا يستطيع استخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات وغيرها من التقنيات فى سبل الاتصالات - سيعيشون عالة على مجتمعاتنا وسيحرمون من المشاركة الإيجابية فى تطويرها، بل سيعطون للآلة فرصة الانفراد بتأدية الكثير من الأعمال التى تضمن لهم سبل الحياة الكريمة، إنهم باختصار سيفشلون فى مواجهة متطلبات القرن الجديد ويصبحون معاول هدم، والأكثر تعرضا للانقياد والانجراف إلى الكثير من السلوكيات المعوقة للخطو نحو ركاب التطور والتقدم .

٢ - الأمى والطباعة

السؤال الذى يطرح نفسه هنا، بل يفرض نفسه كبداية منطقية لتناول عملية تعليم القراءة للأميين، هو كيف يتعامل الأمى مع المواد المطبوعة ؟ حيث إن إجابته ستحدد الكثير من المدخلات اللازمة لبرنامج منظم وموضوعى للقيام بهذه المهمة وتحقيق أفضل عائد منها . ويمكن هنا تحديد الخطوات التى يمر بها الدارس الكبير فى تعلمه القراءة، لكى نتمكن من تحديد المستوى الحقيقى الذى يمكن أن يصل إليه والشكل التالى يوضح ذلك :



الشكل رقم (٣)

خطوات تعلم الدارس الكبير القراءة

من الشكل السابق يمكن الوصول إلى تعريف محدد لمفهوم القراءة لدى الأميين، بأنها عملية استخدام الحصيلة اللغوية الشفهية والاعتماد عليها فى تعرف ونطق الكلمات والوصول إلى معناها .

أما الكتابة وكما سبقت الإشارة فإنها كعملية إنتاج لغوى لا يمكن فصلها عن القراءة تسير معها خطوة بخطوة بالنسبة للأمى، لمحاولة تقليل الاعتماد المفرط على الذاكرة الشفهية فى الاحتفاظ بالمقروء المتعلم، ومن أكبر المشكلات التى تواجه الدارسين الملتحقين ببرامج محو الأمية، ما تتطلبه الكتابة من مهارات عضلية دقيقة، وتآزر بين (العين التى تلتقط وتتهجى) واليد التى تدون ، وبالنسبة للأميين يمكن اعتبار المخرج النهائى من تعليمهم الكتابة هو تمكينهم من البعد الدلالى لإنتاج رموز وكلمات ليس بها ما يحدث اللبس فى الوصول للمعنى . مع التأكيد دوما على تخطى البعد الآلى الذى يقلص مفهوم الكتابة فى عملية نسخ الكلمات دون إدراك معناها .

٣- المهارات المتضمنة فى عملية القراءة والكتابة للأميين :

تجدر الإشارة هنا إلى أننا اعتبرنا القراءة والكتابة عملية واحدة، للتأكيد(مرة أخرى) على ضرورة التزامن بين خطى التدرج القرائى والكتابى، بحيث لا ينتقل الدارس من التدرب على قراءة كلمة وتحليل مكوناتها قرائيا ، لا ينتقل إلى كلمة أخرى دون إتقان الكلمة الأولى كتابة، ومن خلال العرض السابق لمفهوم القراءة والكتابة لدى الأميين، يمكن رصد المهارات المتضمنة على النحو التالى :

١- التذكر السمعى :

وهو المهارة الرئيسة التى يجب التأكيد على تنميتها وتنشيطها لدى الدارسين، حيث يعتبر التذكر السمعى هو الأساس الذى تبنى عليه عملية القراءة والكتابة، وبدونه لا يمكن للدارس مواصلة التعلم، وبدونه يفقد الدارس حلقة الوصل بين ما لديه (الثراء الشفهى) وما سوف يتعلم قراءته وكتابته .

٢-التمييز السمعى :

والتمييز هنا يعتمد على التذكر، ويختلف عنه فى حاجة التمييز كمهارة إلى تدريبات مكثفة، للتفريق بين أصوات البداية والوسط والنهاية فى الكلمة، والتفريق بين الحروف المسموعة باختلاف مخارجها .

٣- التعرف البصرى :

وتعتبر المهارة المفتاحية التى يحتاجها الدارس عند احتكاكه بالرموز المطبوعة من حروف وكلمات وجمل ، وعن طريقها تتحول هذه الرموز من مجرد (شفرة) إلى رموز تحمل معانى محددة، ويجب هنا التركيز على تدريب الدارسين على التقاط الكلمات كأصغر وحدة لغوية ذات معنى .

٤- فهم المعنى :

لا يقال أن الدارس قد قرأ، إلا إذا كان قد فهم ما قرأ .... وتحدث عملية الفهم كاملة عندما يقرأ الدارس بدرجة من الفهم تتساوى مع درجة فهمه لما يستمع إليه . ولا يصل الدارس إلى هذه المهارة إلا من خلال التدريب على الالتقاط السريع للكلمات، والاستدعاء الشفهى النشط لها أو لمثيلاتها للتوصل إلى المعنى وفهمه .

٥- الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة :

والتحكم فى عملية الضغط على الورقة لإنتاج رموز دالة، وهنا يجب التأكيد على تدريب الدارسين على القيام بالحركات اليدوية التى تتطلب دقة فى التناول، لتهيئة عضلات اليد للتعامل مع القلم والورقة .

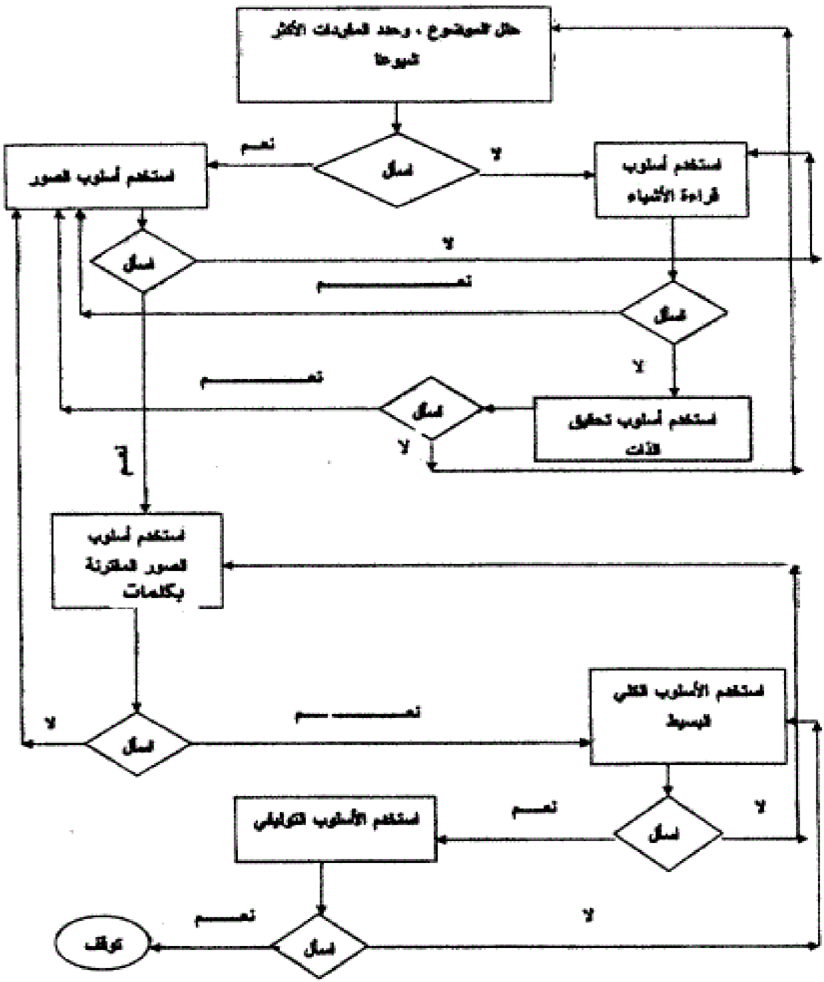
٦-القدرة على رسم الكلمات والحروف :

وذلك فى أوضاعها المختلفة بطريقة سليمة، ويحب هنا التدرج من كثافة التدريبات على إتقان الأشكال الأساسية للحروف العربية ، إلى تغيير شكل الحرف بتغير موقعه من الكلمة ، إلى التمييز بين الحروف المتشابهة فى الشكل، والانتقال تصاعديا وبحذر شديد إلى المهارات الإملائية الأخرى كالإلمام المبسط بأنواع الهمزات ومواضعها المختلفة، والتاء المفتوحة والمربوطة، وغيرها من القواعد الأساسية غير المبالغ فيها التى تعصم الدارس من الوقوع فى الأخطاء الكتابية التى قد تؤثر على المعنى .

٤- تعليم الأميين القراءة والكتابة

ومن خلال التحليل السابق لعملية القراءة، وأيضا الكتابة باعتبارهما فى هذه الحالة عملية واحدة والمهارات المتضمنة فيهما بالنسبة لبرامج محو الأمية - تصبح

الرؤية واضحــة حول المخرجات التى يمكن انتظارها من تلك البــرامج، وفى ضوء التحديد الدقيق لتلك المخرجات يمكن اقتــراح مجموعة من الخطوات الإجرائية من شأنها أن تتبنى تحقيق الأهداف المنشودة من برامج محــو الأمية فيما يختص بعملية تعليم الأميين القــراءة والكتابة، ويمكن عرضــها من خلال خــريطة سير العــمليات التالية :



الشكل رقم (٤)

خريطة سير العمليات

ويتضح من خلال خريطة سير العمليات، أن الطريقة المقترحة تبدأ بقيام المعلم بتحليل محتوى موضوع القراءة المزمع شرحه للدارسين، ويحاول من خلال هذا التحليل حصر المفردات التى سيتناولها بالتجريد والتركيب ، وذلك فى ضوء شيوع استعمالها ، لا حسب ترتيبها الهجائى المعروف، وقد أثبتت الدراسات أن تجريد الحروف وفق ترتيب شيوعها يكون كالتالى :

ر - م - ن - ل - ب - ع - ف - د - ق - ح - ج - أ - هـ - ك - ش - ز - خ - ص - ت - ط - ث - غ - ض - ذ - ظ - و - ى .

وعليه فإنه على المعلم تحديد المفردات التى تحوى هذه الحروف وفق هذا الترتيب، وعليه أن يصل إلى معناها أولا ، وذلك باتباعه الأساليب الستة المتضمنة بالخريطة، وذلك فى ضوء التغذية الراجعة المرتدة من مناقشة الدارسين حول تلك المعان، ويكون سيره فى استخدام تلك الأساليب وفق نظام معين بحيث لا ينتقل من أسلوب إلى غيره (فى طريقه للتجريد) إلا إذا أثبت الأسلوب فعاليته من خلال وضوحه بالنسبة للدارسين، أما إذا حدث العكس فعليه استخدام الأساليب البديلة (أسلوب قراءة الأشياء وأسلوب تحقيق الذات) أو التعديل فى أساليب تعليم القراءة والكتابة (أسلوب الصور، وأسلوب الصور المقترنة بكلمات، والأسلوب الكلى البسيط والأسلوب التوليفى)، ويمكنه دائما العودة إلى عملية التحليل والبحث عن المترادفات والبدائل إذا لم تستطع هذه الأساليب الأخذ بيد الدارس ومساعدته على الانخراط فى عملية القراءة بناء على التحليل السابق والتدرج الحذر نحو الاختلاط بالكلمة المكتوبة وما تحمله من سمات التجريد .

ويجدر هنا تناول الأساليب الستة المتضمنة بالخريطة بشيء من التوضيح التطبيقى الموجز لتحقيق الاستفادة المرجوة منها بالنسبة للمعلمين المهتمين ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار .

١-أسلوب الصور :

وتعتبر الصور من أبسط سبل تجريد الأشياء، وأول ما يجب أن يتعامل معه الدارس كبدائل ورموز للواقع تمهيدا لتعامله مع الكلمات الأصعب ترميزا وتجريدا. وهنا يستخدم المعلم الصور ذات العلاقة بموضوع درسه فى ضوء تحليله للموضوع وحصره لأشيع وأهم المفردات المتضمنة، وتستخدم الصور هنا لتهيئة أذهان الدارسين لاستخدام والتعامل مع الرمز المكتوب (جوهر عملية القراءة والكتابة) كبديل للواقع .

وفى ضوء التغذية الراجعة من استخدام هذا الأسلوب، يمكن للمعلم المضى قدما فى التعامل مع المجردات (استخدام أسلوب الصور المقترنة بالكلمات) أو (عند استشعار صعوبة الأسلوب على الدارسين) اللجوء إلى الأسلوب التالى .

٢- أسلوب قراءة الأشياء :

ونقصد به قراءة الواقع كما هو دون ترميز والهدف الأساس من هذا الأسلوب هو إحداث الألفة بين الدارسين ومصطلح القراءة (الذى يحدث لهم فى البداية الكثير من الارتباك)، وفى هذا الأسلوب وأيضا فى ضوء التحليل سالف الذكر، يحاول المعلم (فى حالة فشل التعامل مع الصور كبديل رمزى للواقع) - استثارة الدارسين بالكلام عن أشياء واقعية مجسمة تتعلق بالمفردات المتضمنة بالموضوع قيد الشرح . وعندما يشعر المعلم بأن المصطلحات (التى ما زالت شفهية) قد اتضحت فى أذهان الدارسين عن طريق استخدام هذا الأسلوب، عندها ينتقل للتعامل مع الصور كرموز للواقع . أما إذا استشعر أن هناك صعوبات فيمكنه أن يلجأ لاستخدام الأسلوب التالي.

٣- أسلوب تحقيق الذات :

ومؤدى الفرض النظرى لهذا الأسلوب هو " أن البشر قادرون على التأمل فى الواقع، ويبقى على المربين أن يدفعوهم إلى التأمل، وبالتالى يتسع مجال إدراكهم، وتثار فيهم تحديات للنشاط الهادف نحو السيطرة على الواقع وتوجيهه" ، أما الخطوات الإجرائية لهذا الأسلوب فتتمثل فى أن يعرض المعلم أمام الدارسين بعض المواد الخام التى يبتكرون منها قصصا وأحداثا ومشكلات يحكونها ويناقشونها بأنفسهم، ويمكن للمعلم إتاحة الفرصة كاملة للدارسين الذين لديهم خبرات فى التعامل مع هذه المواد فى إدارة والرد على استفسارات باقى الدارسين، الأمر الذى يعطيهم الثقة فى أنفسهم ويحقق الألفة والدافعية إلى الاستمرار بما يحمله هذا الإجراء من توفير الشعور بتحقيق الذات لدى الدارسين، وعلى المعلم عند اختياره لهذه المواد أن يكون حريصا أن تكون لها علاقة بالمفردات الناتجة عن تحليل موضوع الدرس، وعندها يكون ما يصل إليه الدارسون من المناقشات والتعامل مع هذه المواد من مفردات هو الأساس فى تناولهم موضوع الدرس .

وبناء على نتائج تقويم هذا الأسلوب، يتخذ المعلم قراره، إما بالمضى فى خطى التجريد والترميز فيستخدم أسلوب الصور، أو يمكنه أن يلجأ إلى العودة مرة

أخرى إلى عملية التحليل ومحاولة البحث عن البدائل من المترادفات أو المتضادات، ومعاودة الكرة مرة أخرى.

٤ - أسلوب الصور المقترنة بكلمات :

ويعتبر هذا الأسلوب من أفضل الأساليب للانتقال إلى الخطوة الثانية من خطى التجريد والسعى نحو الاحتكاك بالكلمة المكتوبة، وفيه تعرض صور تعبر بشكل واضح عن موضوع الدرس وتكون مرتبطة بالكلمات المناسبة لها وبتكثيف العرض والتدريب على تناول هذه الصور التى تكون على هيئة بطاقات ومناقشتها وإتاحة الفرصة كاملة أمام الدارسين للاحتفاظ البصرى بها، ثم تكثيف التدريب على عزل الكلمات عن الصور ومحاولة الجمع بين كل صورة وما يناسبها من كلمات، ثم إجراء التقويم المناسب لها، الذى يستطيع المعلم باستقراء نتائجه اتخاذ القرار المناسب إما بالرجوع إلى الأسلوب السابق (استخدام الصور المفردة) ومحاولة تعديل طرق التناول والعرض وتجريب بدائل (مصورة) أخرى، أو بالمضى قدما نحو التجريد والاحتكاك بالمرحلة الثالثة منه، باستخدام الأسلوب التالى .

٥ - الأسلوب الكلى البسيط :

ويمثل فى جوهره الأسلوب الأمثل للتعامل مع القراءة والكتابة بمعناهما المتعارف عليه، حيث إنه ييسر عملية اللقاء الأول بين الدارس والكلمة المكتوبة وجها لوجه، وما يكتنف ذلك من مخاوف وصعوبات، وفيه يعمد المعلم إلى تكثيف التدريب وإتاحة الفرصة أمام الدارس لتناول الكلمة المكتوبة، بشيء من الألفة - ساهمت الأساليب السابقة فى تحقيق القدر الأكبر منه - ويكون التناول هنا من خلال عرض بطاقات الكلمات على الدارسين وترك الحرية كاملة لتناولها والانفراد بها أكبر قدر من الوقت، ونطقها وتكرار ذلك كثيرا بقدر الإمكان، دون التعرض للتفاصيل، وينصب التركيز هنا على المناقشة حول معانى الكلمات، والالتقاط والاحتفاظ البصرى بأشكالها .

وبناء على نتائج تقويم استخدام هذا الأسلوب يستطيع المعلم (فى حال فشل الدارسين فى الإنجاز) الرجوع إلى الأسلوب السابق (أسلوب الصور المقترنة بكلمات)، أما إذا وجد المعلم وتأكد من امتلاك الدارسين زمام الأمر فى التعامل مع هذا الأسلوب، فيمكنه أن ينتقل إلى الأسلوب التالى .

٦- الأسلوب التوليفى :

أو الأسلوب التحليلى التركيبى، ويمثل هذا الأسلوب قمة التعامل مع الكلمات، وباستخدامه (الصحيح) يستطيع المعلم أن يصل بدارسيه إلى المخرج المرصود من عملية القراءة والكتابة ببرنامج محو الأمية وتعليم الكبار، وفيه يحاول المعلم، في ضوء تمكن دارسيه من الأسلوب السابق، يحاول تكثيف التدريب على تحليل الكلمات المتضمنة بموضوع الدرس، والنظر فى تفاصيلها ومكوناتها، وتجريدها، على أن يتم تجريد كل حرف بطريقة شاملة بحيث يعرض فى أصواته المختلفة، مفتوحا فى كلمة، ومكسورا فى ثانية، ومضموما فى ثالثة مرة فى أول الكلمة وأخرى في وسطها، وثالثة فى آخرها، ويمكن للمعلم هنا فى حال قصور الكلمات المتضمنة بموضوع الدرس عن الوفاء بالمهمة، يمكنه الاستعانة بكلمات سبق دراستها وتناولها أو اللجوء إلى المترادفات فى المعنى .

وبعد ذلك تلخص الأصوات المختلفة للحرف بكتابته منفردا أربع مرات، مع وضع الفتحة على أول صورة له، ثم الكسرة، ثم الضمة، ثم السكون، ثم يلخص مرة أخرى لإبراز أشكاله المختلفة فى أول ووسط وآخر الكلمة، ثم يكتب الحرف منفردا مرة واحدة داخل مربع لإبراز شكله العام المستقل، وأخيرا تستخدم هذه الأحرف المنفردة فى تكوين كلمات جديدة بمعان جديدة ويتم تكثيف التدريب على كتابتها بطريقة كلية مع مراعاة والتأكيد على التنسيق بين الحروف داخل الكلمات وإعطاء كل حرف خاصيته الشكلية التى يمتاز بها وتغيير هذه الخاصية بتغيير مواضعه من الكلمة . ثم الانتقال إلى تكوين جمل بسيطة من الكلمات وتكثيف التدريب على كتابتها، مع مراعاة التنسيق بين أحجام الكلمات، والعودة مرة أخرى للتأمل فى تفاصيل الجمل وتحليلها إلى مكوناتها من الكلمات، وتحليل هذه الكلمات إلى حروفها، ٠٠٠ وهكذا.

الفصل الثانى

تعليم القراءة للمتفوقين عقليا

مفهوم التفوق العقلى :

يمكن تعريف التفوق العقلى بأنه الحالة العقلية التى تتميز بواحد أو اكثر مما يلى :

١- استعدادات عقلية مرتفعة من حيث التفكير الإبداعى والتقويمى، ومن حيث القيادة الاجتماعية .

٢- مستوى مرتفع من الاستعدادات العقلية الخاصة فى مجالات اللغة أو العلوم أو الرياضيات أو الفنون والآداب .

٣- معامل ذكاء يبدأ من ١٢٠ أو أكثر باستخدام اختبارات الذكاء الفردية، أو ضمن أفضل ١٪ من مجموعته .

٤- مستوى تحصيل مرتفع يضع المتفوق ضمن أفضل من ٣ - ١٥ ٪ من مجموعته .

والمتفوق عقليا هو الذى يمتلك نسبة عالية من الذكاء أو قدرة إبداعية استثنائية أو كليهما معا فى مجال معرفى أو اكثر مما يجعله قادرا على الأداء المميز، ويحتاج إلى برامج تعليمية وخدمات متميزة لا تتوفر غالبا فى فصول العاديين، وذلك لمقابلة قدراته.

وتعليم المتفوقين على أعتاب الألفية الثالثة مطلب حضارى يفرض نفسه على المجتمعات، ويمثل نوعا من الالتزام الخلقى تجاه هذه الفئة التى تستطيع بمفردها قيادة ركب التطوير فى عصر ملىء بالتحديات، وتصبح عملية تخصيص برامج لتعليم المتفوقين فى مختلف فروع المعرفة، وفى كافة المراحل التعليمية - بمثابة الرصيد الحقيقى والمخزون الأكثر ضمانا الذى يمكن اللجوء إليه فى دفع رحى التقدم فى كافة مجالات الحياة .

مفهوم التفوق القرائى :

القارئ الفائق فرد يختلف عن غيره فى مقدار انتظام وظائفه العقلية بصورة تجعله أكثر قدرة من غيره على الإبداع والابتكار بصورة واضحة، كما أن هذه القدرات الإبداعية يجب تنميتها بالتدريب والمران وإتاحة الفرص، وأن سلوك الفائق المبدع يتسم بكثير من حب الاستطلاع والرغبة فى الكشف عن الجديد، وإثارة التساؤلات وتقديم إجابات غير نمطية وغير مألوفة وظهور حب الاستقلال والتمايز فى التفكير .

خصائص التعلم لدى المتفوق عقليا :

تتميز شخصية المتفوق عقليا بمجموعة من الخصائص التى تزيد من قدرته على التعلم، وتعد من المؤشرات الهامة التى يمكن الاسترشاد بها للكشف عن المتفوقين عقليا، ومن هذه الخصائص ما يلى :

١- حب الاستطلاع بدرجة كبيرة .

٢- التمتع بالنشاط العقلى التلقائى .

٣- قوة الملاحظة وتمييز الأشياء الهامة بدقة .

٤- القدرة على التجريد وتصور المفاهيم .

٥- استبصار علاقات السبب والنتيجة .

٦- التحمس للأفكار الجديدة والتحديات .

٧- التشكك الصحى والنقد والتقويم .

٨- خلفية معرفية متسعة، وقدرة متميزة على الاستدعاء .

٩- القدرة على فهم المبادئ الضمنية . والتوصل إلى تعميمات .

١٠- القدرة على إدراك المتشابهات والاختلافات والشواذ .

١١- القدرة على التنبؤ، وصوغ الفروض بطريقة جيدة .

١٢- حب الألعاب العقلية والتخيلية .

١٣- الحس الفائق بالأبعاد الجمالية .

١٤- المرونة والطلاقة .

برامج تعليم الفائقين :

تصنف برامج تعليم المتفوقين بصفة عامة إلى نوعين هما الإسراع والإثراء . وبما أن القراءة هي الممر الذى لابد من اجتيازه لكشف أسرار المعرفة مهما اختلف كنهها وتباينت ماهيتها، فإن الإسراع القرائى والإثراء القرائى هما البديلان اللذان يمكن التفاضل بينهما .

أولا : الإسراع :

يقصد به الإجراءات التى تصمم لتضمن انتقال المتفوق خلال السلم التعليمى بسرعة أكبر من المعتاد، ومن بين هذه الإجراءات الالتحاق المبكر بالمراحل التعليمية، وتخطى الصف، والوضع المتقدم، وضغط محتويات صف . ويستطيع المتفوق من خلال الإسراع اختصار الزمن وإنهاء البرامج التعليمية فى زمن أقل وفى عمر مبكر عن المعتاد . على ألا يصحب ذلك تعديل أى من محتوى وطرق تناول المواد الدراسية .

ويمكن تعريف الإسراع أيضا بأنه : نظام الانتقال من صنف إلى صف أعلى دون التقيد بقواعد الالتحاق فى الصنف الذى يليه، ذلك لأن الطالب المتفوق فى الصف العادى يواجه الكثير من الإحباطات والملل، والإسراع أسلوب عملى، ويقصد به السماح لمن تسمح قدراتهم بالتحرك بالجدول الذى يريحهم ، يستطيعون التفوق فيه، وبصورة أخرى فالإسراع هو تنظيم وقت التعلم ليقابل قدرات الطالب الفردية، مما يقود إلى مزيد من التفكير الإبداعى والعمل ضمن المستوى المتقدم .

وفى القراءة فإن الأمر يتعلق بإجراءات التعجيل التى تزود المتفوق بمجموعة من المواد القرائية المخصصة لصفوف أعلى من السن التى يكون عليها، وأن يتم تدريبه على مجموعة من المهارات القرائية المرصودة أيضا لتلك الصفوف .

مميزات الإسراع :

- يعطى المتفوق فرصة التعلم أسرع من التلميذ العادى .
- يقضى المتفوق أقل فترة زمنية ممكنة لتحقيق مستوى الإنجاز المطلوب
- إثارة التحدى للمتفوق عن طريق العمل المتقدم . وحفزه على إظهار إبداعاته وقدراته المميزة .

- تنمية العادات الطيبة والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والآخرين .
- يمكن استخدام الإسراع فى أى مدرسة وبأى إمكانات .
- تقليل التكلفة التعليمية للمتفوقين، نظرا لمكوثهم وقتا أقل فى المدرسة
- التقليل من الملل وعدم الرضا لدى التلميذ المتفوق .

عيوب الإسراع :

- تأتى عملية اختصار الوقت على حساب إهمال أنشطة معينة تحتاج إلى العمق والدراسة المستفيضة .
- يحرم الإسراع المتفوقين غالبا من فرص الحياة الكاملة .

قد يكون الملتحقين بالبرامج الإسراعية ناضجين عقليا، ولكنهم معوقون اجتماعيا وانفعاليا مع التلاميذ الأكبر سنا .

- تشابه العمر العقلي لا يعنى بالضرورة تشابه الوظائف العقلية ولا النضج .
- قد يوفر الإسراع فى فصل متقدم مزيدا من التحدى، ولكنه قد لا يؤدى إلى خبرات أكثر ملاءمة من حيث النمو الشامل للفرد .
- قد لا يأخذ الإسراع فى الاعتبار تفاوت معدلات نضج الطفل .
- قد يسبب الإسراع فجوات فى نمو الفرد، مما يؤثر فى جودة الأداء فى المستقبل .
- عندما ينتقل التلميذ المتفوق إلى صفوف أعلى فإنه يصطدم بتلاميذ أكثر منه نضجا من الناحية الجسمية والانفعالية، مما يخلق لديه بعض الصعوبات خاصة فى فترة المراهقة .

ثانيا : الإثراء القرائي:

يقصد به الإجراءات التى تصمم لزيادة عمق أو اتساع خبرات تعلم المتفوقين، وقد تشمل مهمات خاصة، دراسة مستقلة، مشروعات فردية، مجموعات عمل صغيرة . أو يشار إليه بوصفه مدخلا تعليميا يمد فيه المعلم التلميذ المتفوق عقليا بالمواد والمراجع المتنوعة التى توسع المفاهيم الأساسية المراد تعلمها فى

البرنامج المعتاد، وتعرف الأنشطة الإثرائية بأنها تلك الخبرات التى تسمح لكل تلميذ متفوق باستقصاء موضوعات شائقة بطريقة أكثر تفصيلا من المعتاد فى المنهج المدرسى النظامى . ويتم الإثراء عن طريق تعديل البرنامج المعتاد وللطرق المستخدمة، بطريقة أكثر عمقا تتناسب مع طبيعة التلاميذ المتفوقين عقليا .

وبرنامج الإثراء أقل تكلفة وسهل التطبيق؛ لذلك يلقى قبولا عن غيره من البرامج، لأنه يحسن نوعيه التعليم بوجه عام، وينبثق نموذج الإثراء المدرسى الشامل من مفهوم الحلقات الثلاث للتميز والتى تعنى أن التميز يتكون من تقاطع ثلاث حلقات من السمات الإنسانية، وهى : قدرة عقلية فوق المعدل، ودرجة عالية من الالتزام بالمهمة، ودرجة عالية من الإبداع، والمتميزون من الطلاب القادرين على تطوير هذه السمات وتطبيقها فى المواقف والحالات المختلفة .

والإثراء القرائى يشار به إلى عملية توسيع وتعميق محتوى الموضوعات المقررة على المتفوقين فى صف دراسى ما، وتوسيع دائرة اكتساب المهارات المرصودة للصف المعنى بزيادة درجة صعوبتها وتعقيدها من خلال تكثيف التدريبات والتكليفات المعطاة للمتفوقين .

صور الإثراء:

هناك من يعدد صور الإثراء كالتالى :

- الإثراء الأفقى : ويتم بتوفير المزيد من الخبرات التعليمية فى نفس مستوى الصف الدراسى .
- الإثراء الرأسى : ويتم بتوفير خبرات تعليمية ذات مستويات صعوبة متزايدة .
- وهناك من يعدد صور الإثراء أيضا على النحو التالى :
- دراسة متسعة ومتعمقة للموضوعات التى تدرس لمجموعة من التلاميذ الذين هم فى نفس عمر التلميذ المتفوق عقليا .
- دراسة موضوعات تدرس عادة للتلاميذ الأكبر سنا من التلميذ المتفوق عقليا .
- دراسة موضوعات غير متضمنة بالمنهج المدرسى .

مميزات الإثراء :

- تقديم مواد تعليمية وأفكار جديدة فى الفصل، لا يقتصر الاستفادة منها على المتفوقين فقط بل أيضا التلاميذ العاديين .
- توفير جو ديمقراطى يتم فيه التدريب على القيادة بطريقة تشجع التفاعل بين ذوى خلفيات مختلفة .
- التأثير الحافز الذى ينتقل من نشاط وابتكارية المتفوقين إلى العاديين فى الفصل الدراسى.
- يلعب الإثراء دورا مهما فى الوصول إلى المستويات العليا من الوظائف العقلية .
- يعد الإثراء من أقل الطرق تكلفة فى تلبية حاجات التلاميذ المتفوقين.

عيوب الإثراء :

- نظرا لمدى الفروق الفردية فى الفصول المعتادة، فإن مهمة المعلم تكون صعبة ما لم يقل هذا المدى .
- يوجد العديد من الفرص داخل أو خارج المدرسة للتفاعل مع تلاميذ آخرين، حيث يستطيع التلاميذ المتفوقون ممارسة التدريب على القيادة فى أماكن أخرى غير المدرسة
- يفقد التلاميذ المتفوقون خبرات مهمة، ولا يتم إثارة دافعيتهم وتحدى قدراتهم بدرجة كبيرة، وغالبا ما يكتسبون عادات دراسية ضعيفة، وذلك لأن المعلم يخصص وقتا قليلا، ويقدم مساعدة أقل للتلاميذ المتفوقين الذين يظهرون تقدما على نحو مرض بالرغم من أن التلاميذ المتفوقين قد يحفزون التلاميذ المتوسطين .

لغة المتفوقين عقليا :

يتميز المتفوقون عقليا فى مجال اللغة بالقدرات التالية :

١- ثروة لفظية غنية وغزيرة مقارنة بغيره من أقرانه .

٢- القدرة على القراءة المبكرة، وغالبا ما يكون ذلك فيما قبل المدرسة

٣- الفهم العميق لدقائق اللغة .

٤- تعدد الميول القرائية .

٥- القدرة على تركيب الأفكار وترتيبها بطريقة غير عادية فيما يسمى التفكير التباعدى .

٦- القدرة المتميزة على الحفظ والاستبقاء وتذكر الشعر والأغاني والقصص

٧- استبصار حاد فى تفسير كل من التلميحات اللفظية وغير اللفظية

٨- القدرة المتميزة على التعامل مع المجردات .

٩- القدرة المتميزة على الاستماع النشط .

١٠- الميل إلى كثرة التساؤل والدقة والعمق فى ذلك .

١١- القدرة على إعطاء التفصيلات المضبوطة والمتنوعة .

١٢- القدرة على توصيل الأفكار بكفاءة .

تعليم القراءة للمتفوقين عقليا :

القراءة من منظور التفوق والإبداع - هنا - يمكن وصفها على أنها العمليه التى يضيف فيها القارئ جديدا لما يقرأ من خلال تحليله، وتفسيره، وتحويله وإعادة تنظيمه، والذهاب به إلى ما هو أبعد من المقروء، لابتكار شىء جديد . وهذا هو مفهوم القراءة الإبداعية، ذلك النوع من القراءة الذى يتضمن مجموعة من العمليات التى يمر بها القارئ - المتفوق - يمكن تفصيلها فى النقاط التالية :

١- تفاعل القارئ مع النص المقروء .

٢- بناء على هذا التفاعل يلم القارئ بجوانب النص المقروء من معلومات

٣- توليد مجموعة من الأسئلة عن الجوانب الغامضة بالنص المقروء .

٤- التنبؤ بما هو جديد من خلال معلومات النص المقروء .

٥- إضافة أفكار جديدة إلى النص المقروء

٦- عدم الوقوف عند النص المقروء بل الانطلاق من معلوماته لإنتاج ما هو جديد وأصيل وغريب .

٧- توظيف واستخدام معلومات النص المقروء لإنتاج نصوص أخرى أكثر جاذبية مشروطة بالجدة والأصالة والبعد عن المألوف .

وهناك من يرى أن القراءة الإبداعية تشير فى جوهرها إلى الحاسية الفائقة للثغرات والمشكلات والاحتمالات فى المقروء، وتوليد علاقات جديدة تعتمد على المعلومات المتضمنة بالنص والخبرات السابقة، وأنها من هذا المنظور تحتوى على ست مواصفات، يجب أن تتوفر فى القارئ، ولتصبح قراءته إبداعية، وهذه المواصفات هى :

١- الاستيعاب الدقيق لمحتوى النص .

٢- فهم المعانى الحرفية للنص .

٣- تكامل النص مع الخبرات السابقة .

٤- التوصل إلى استنتاجات وربطها بالنص .

٥- تطوير علاقات وأفكار جديدة .

٦- استخدام الأفكار فى أنشطة أخرى .

مهارات القراءة الإبداعية :

بوصف القراءة الإبداعية عملية خلق وإضافة ذات معنى للمادة المقروءة فالقارئ المبدع تكون لديه مجموعة من المهارات منها ما يلى :

١- التنبؤ والتخيل انطلاقا من معلومات النص المقروء .

٢- التأليف، انطلاقا من معلومات النص المقروء .

٣- صياغة العناوين الجديدة على غرار عنوان النص المقروء بل أكثر منه جدة وأصالة .

٤- اقتراح مجموعة من الحلول لمشكلات وردت فى النص المقروء .

٥- إنشاء أو صياغة سياقات لغوية جديدة أو جمل تتسم بالتنوع والجدة .

٦- التغيير في النص المقروء : في أحداثه، وفي أدوار شخصياته، وفي نهايته وبدايته .

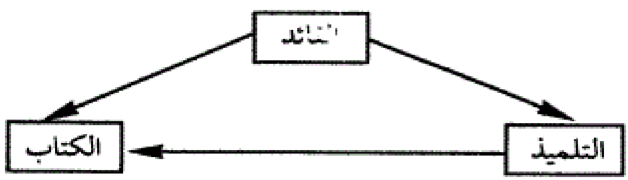
٧- الإتيان بأوصاف جديدة لشيء ما وصفه الكاتب ويرى الفائق وصفا آخر لم يسبق إليه .

٨- الحساسية للثغرات في المعلومات الواردة في النص المقروء .

٩- ذكر الأسباب وإبداء الآراء ووجهات النظر .

١٠- الثورة على الواقع وعدم الرضا بالتقليد والتبعية .

ويتضح مما سبق أننا لسنا - في مدارسنا وفصولنا العادية - أمام خيارين (الإسراع - الإثراء) ولكننا أمام بديل واحد هو الإثراء، رغم ما قد يشوبه من أوجه قصور، إلا أنه يمكن التقليل من أثرهـا باتباع استراتيجيات تدريسية من أهمها التعلم التعاوني، والتدريس التبادلي (يمكن التعرف على تفاصيلهما في الجزء الخاص بالاتجاهات التطبيقية الحديثة من هذا الكتاب) ، وطريقة المعالجة التطورية للمكتوب developmental bibliotherapy، وتحتاج هذه الطريقة إلى ثلاث مكونات يوضحها الشكل التالي :



ويمكن أن تتم الطريقة بشكل فردي أو في صورة مجموعات حيث يقوم القائد هنا بقراءة نفس الكتاب الذي يقرأه التلميذ وإعداد خطة مناقشة تكشف عن أهم ما يحتويه الكتاب من أفكار ومعلومات . وعلى القائد أن يكون ملما بإجراءات الطريقة وهي أيضا ثلاثة :

(أ) التشخيص Identification : يقوم القائد هنا بفحص الكتاب أو موضوع محدد من موضوعاته، بحيث يحدد أهم الأفكار والآراء والمعلومات المتضمنة .

(ب) التنفيس Catharsis : يميز القائد هنا الآراء والمعتقدات والمفاهيم التي قد تجد قبو لدى التلميذ وتكشف عن انفعالاته بما قرأ .

(ج) التبصر Insight : تطبيق الخبرات المتضمنة بالمقروء على حياة التلميذ من خلال المناقشة التى يديرها معه القارئ، متضمنة أسئلة تدفع التلميذ إلى الاهتمام بما يقرأ والتفاعل معه فى قراءاته الخاصة .

كما أن المعلمين الذين يستخدمون هذه الطريقة، يمكنهم أن يوسعوا دائرة الاطلاع من خلال استخدام الكتب غير المقررة كإضافات لقطع القراءة الأساسية ، وتشكيل جماعات مناقشة حول الموضوعات المقروءة، بأن تختص مجموعة مثلا بالموضوع المقرر، وأخرى بالإضافات، وتحفيز التلاميذ على الاهتمام بنوعية الأسئلة التى تنمى التفكير فى مستوياته العليا، مع تكليف كل تلميذ بكتابة ملاحظات عما يقرأ مشتملة العنوان وفكرة عن الكاتب وتعليقا مختصرا على الموضوع . ويمكنهم أيضا إعداد قائمة بالكتب المتعلقة بالموضوعات المختلفة وإمداد التلاميذ بها للتحكم فى نوعية اختيار المعلومات الإضافية ، حيث إن التلاميذ مهما بلغت درجة تفوقهم لا يعرفون بطريقة آلية الجيد من الكتب، وما يمكن أن يمثل إثراء حقيقيا وتعمقا فى الموضوعات المقروءة .

مواصفات النصوص القرائية المخصصة للمتفوقين

هناك بعض المواصفات التى يجب أن تتمتع بها النصوص القرائية المقدمة للفائقين، ومن هذه المواصفات ما يلى :

١- إتاحة الفرصة لحرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الإبداع والابتكار والتخيل والتوقع .

٢- إتاحة الفرصة لتقبل الخبرات الجديدة الوافدة بل وتأييدها وتقبل المناسب منها .

٣- أن يدفع النص الطالب الفائق إلى مواصلة البحث وحب الاستطلاع .

٤- أن يدفع النص الفائق إلى التحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والاتجاه نحو ما هو غير يقينى .

٥- إشباع حاجات الفائق ورغباته وميوله الإبداعية من ثقافة عامة وأفكار جديدة .

٦- الدعوة إلى التعلم الذاتى وإتاحة الفرصة لاستخدام الخيال أو التفكير المستقبلى والمخاطرة العلمية المحسوبة .

٧- مواجهة الفائق بمواقف ليس لها نهاية محددة لزيادة دافعيته ناحية إبداع نهايات مناسبة .

٨- استخدام العصف الذهنى كأسلوب لتنمية الإبداع لأنه قد يساعد الطالب على أن يبنى على أفكار زملاته.

٩- أن يساعد النص الفائق أن يكون واسع الأفق ليدرك إمكانات المستقبل وكيفية التعامل معها .

١٠- التنوع وكثرة المعلومات والإثارة والتشويق يجب أن تكون سمة النصوص المقدمة للفائقين من الطلاب .

١١- ترك الحرية للفائقين لاختيار مجموعة من النصوص المنتقاة ودور المعلم هنا هو التوجيه والإرشاد والمساعدة إذا ما طلب منه ذلك .

مواصفات فصول تعليم القراءة للفائقين :

تختلف فصول تعليم القراءة للفائقين عن غيرها من الفصول العادية بما يقابل خصائص التعلم والسمات الشخصية والعقلية والانفعالية لهذه الفئة من مواصفات المناخ المناسب لهم ما يلى :

١- مناخ تربوى يتيح الحرية أمام الفائق لخلق الجديد والأصيل والمفيد .

٢- مناخ يسوده القبول والجذب والمودة والألفة بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم البعض ويمنح الطلاب الثقة فى النفس والإحساس بالمن.

٣- تقبل استجابات الطلاب دون إصدار أى شكل من أشكال الاعتراض أو العقاب .

٤- تجنب استخدام المعلم أسلوب التهديد والقسوة والكبت الفكرى .

٥- اتسام المعلم بسعة الصدر وقبول الرأى الجديد أو الغريب .

الفصل الثالث

تعليم القراءة للمتخلفين عقليا

١- مفهوم التخلف العقلى :

يمكن الإشارة إلى التخلف العقلى على أنه الثبات المستغرق فى التأخر والمحدودية التعليمية والذى فيه يكون الاعتماد على النفس دائما محدودا . ويعكس وجود وظائف عقلية ذات دلالة تحت المتوسط تصاحب فى نفس الوقت بنقص ملحوظ فى سلوك المواءمة . ويمكن وصفه كحالة مركبة من العيوب الجسمية والعقلية والنفسية .

ويصنف التخلف العقلى طبقا لدرجة الذكاء إلى ثلاثة أنواع :

- التخلف البسيط من ٥٠ - ٦٩ IQ
- التخلف المتوسط من ٢٠ - ٤٩ IQ
- التخلف الشديد < ١٩ IQ

ويعرف الطفل المتخلف عقليا بأنه الطفل الذى يعانى من أضرار فى نموه النفسى العام وقدرته على التعلم، بسبب إصابات عضوية جينية، بحيث يحتاج إلى مساعدات اجتماعية وتربوية طيلة حياته، ويضاف إلى الإضرارات المعرفية لديه اضطرابات لغوية واجتماعية وانفعالية وحركية. ويعرف أيضا بأنه الطفل الذى بسبب إصابات وراثية عضوية يعانى من تعويقات فى كل مما يلى :

- المظهر الخارجى كالتدهور الميسمى .
- الصفات المميزة لسلوك التعبير .
- القوى الأساسية الحركية والدافعية النفسية .
- الانتباه حسيا وبينشخصيا .
- الإحساس عضويا ونفسيا .
- بناء الأنا والاستقلالية .

- القدرة على الاتصال .
- القدرة على التعلم .

أو الذى بسبب اضطرابات ناتجة عن القهر الاجتماعى - الاقتصادى والعزلة الاجتماعية يعانى من نقص القدرة على الاستقبال والتفكير خاصة فيما يتعلق بالملاحظة وحسن التصرف، وكذلك المجال الحس حركى ، وتتفاوت العيوب فى ظهورها لتشمل النواحى المعرفية والانفعالية والحركية مقارنة بمتوسط نمو أطفال من نفس العمر ونفس النطاق الاجتماعى وطبقا لهذه الإضرارات ونظرا لقدراته المحدودة على التعلم فإنه لإشباع حاجاته التربوية والتثقيفية الخاصة يحتاج فى الغالب وطيلة حياته لمساعدات تربوية واجتماعية متميزة ، ويعرف الطفل المتخلف عقليا القابل للتدريب بأنه من تتوفر فيه القدرات التالية:

- الذى يظهر من النشاط الحركى ما يعكس قدرته على تعلم بعض الأعمال اليدوية البسيطة .
- الذى يسمح ذكاؤه بأن يفهم تعليمات بسيطة لها مدلول فى سلوكيات الحياة العملية، ويستطيع تنفيذها .
- الذى يتوافر لديه إلى حد ما وعى لغوى (حتى وإن تكلم بطريقة غير مفهومة) .
- الذى يتوسم فيه إمكانية الانتظام مع الوقت وبصورة سليمة مع مجموعة ممن يحملون نفس سماته .

٢- خصائص التعلم لدى المتخلفين عقليا :

إن خصائص التعلم لدى المتخلفين عقليا يمكن تمييزها من خلال الاضطرابات الشديدة فى نمو السلوك اللفظى والاجتماعى لديهم، يضاف إلى ذلك ضعف الذاكرة قريبة المدى، وقصر فترات الانتباه، أما التعلم الآلى والاحتفاظ فلا يختلف فيه المتخلف عن العادى عندما تتوفر مواد التعلم المعروفة، كما أن المتخلفين يتعلمون أقل من خلال الصدفة، ويمكنهم اكتساب بعض المفاهيم عند وجود البرامج المناسبة لهم .

كما أن المتخلف عقليا يعانى من عيوب حركية (دقيقة وخشنة) وصعوبات فى التنسيق الحركى، ونقص النشاط التلقائى، ويمكن أن توصف شخصية المتخلف عقليا من خلال شكل التطرف الانفعالى حيث سطحية الانفعالات دون عمق أو استمرارية، وهو يعبر عن وجوده بطريقة ساذجة، ويطغى على تصرفاته السلوك الطفولى، وهذه الشخصية المعيبة بالإضافة إلى درجة التحصيل المحدودة للغاية تظهر صورة إنسان عاجز يحتاج إلى رعاية خاصة .

وهناك من يرى أن من أهم خصائص التعلم لدى المتخلف تتمثل فيما يلي :

١- السلبية الاجتماعية الظاهرية .

٢- نقص الطمأنينة، والخوف من كل شىء ليس عاديا ولم يستخدمه.

٣- التأثر بالبكاء .

٤- نقص القدرة على التفكير التمييزى .

٥- ضآلة القدرة على الانتباه .

٦- عدم مهارة الدقة الحركية .

٧- ثقل الحركة نتيجة فقر التدريب .

٨- اضطرابات التفكير .

٩- الانسحاب المباشر لاهتمامات التعلم على الحاجات الحيوية .

١٠- تقيد التعلم بموقف العلم الأصلى، ونقص القدرة على التعميم وانتقال الأثر .

١١- قابلية الكلام المرتبط فقط بالموقف .

١٢- محدودية القدرة فى الاستقلالية بالقيام بالواجبات .

١٣- التلقائية الضحلة بالنظر إلى مهمات التعلم الحقيقية .

١٤- تطرف محدودية سرعة التعلم .

١٥- القصور الشديد فى قوة التحمل فى عملية التعلم .

١٦- التحصيل الذاكرى المحدود للغاية.

غير أن هناك بعض الخصائص الإيجابية للتعلم عند المتخلف عقليا ومنها ما يلى :

١- **الابتكارية :** حيث يكون فى استطاعة المتخلف عقليا أن يعبر عن نفسه بطريقة مناسبة

غير أنه يظل مجالا للتساؤل حينها عما إذا كان يفعل ذلك عن وعى ويمكنه استرجاعه أم أن ذلك يعتبر فقط ناتج الصدفة وحدها .

٢- **قابلية التدريب العملى :** ويركز التربويون على هذه الخاصية، ويشيرون إلى أن تحصيل المتخلف عقليا فى المواد الثقافية لا يستحق الذكر، وأنه من الأجدى أن تتاح الفرصة الأكبر لتناوله الأشياء الموجودة فى حياته اليومية، حيث إنه يستطيع تعلمها واستخدامها بطريقة أسرع وأيسر من تعلمه للمواد المجردة .

٣- **القدرات النوعية :** حيث يوجد من بين المتخلفين عقليا من يتمتعون بقدرات فوق المتوسطة فى مجال معين، فيمكنهم مثلا حفظ مجموعة من الأرقام بطريقة غير عادية والاحتفاظ بكثير من الأسماء للأشخاص الذين يتعاملون معهم، ويمكن للمرء أن يتكلم عن هذه القدرات النوعية عندما يمتلك المتخلف عقليا قدرة تتجاوز قدراته الأخرى، وفى هذه الحالة يجب ألا تقاس هذه القدرة على قدرات العاديين .

٢- لغة المتخلفين عقليا :

عند الكلام عن لغة المتخلفين عقليا تجدر الإشارة أولا للعلاقة بين اللغة والذكاء حيث تعتبر هذه العلاقة الأساس الذى تبنى عليه محاولات وضع تصور عام عن الإمكانات اللغوية عند هذه الفئة من التلاميذ .

العلاقة بين الذكاء واللغة :

لاشك أن اللغة تساعد الإنسان أن يفكر بمنطقية وأن يتصرف بذكاء، وأن كل نشاط عقلى يرتبط تماما مع نمو اللغة، وأن ثروة لغوية وفيرة تسمح لمجرى التفكير أن يتعدد ويتنوع،ومن الحقائق التى أثبتها البحث العلمى أن ضعف العقل الوراثى

أو المكتسب يعد من أهم العوامل التى ينتج عنها تأخر النمو اللغوى .، كما أثبتت الدراسات أن الأضرار اللغوية تزداد بانخفاض القدرة العقلية ففى إحدى الدراسات، ثبت أن عينة من التلاميذ المتخلفين عقليا ٣٣٧ مأفونون منهم ٢٩١ بنسبة ٨٦,٥ ٪، و١٠٩ بلهاء منهم ١٠٤ بنسبة ٩٥,٤ ٪، و٤٣ معتوهين بنسبة ١٠٠٪، وبنسبة عامة ٨٩,٥ ٪ يعانون من أضرار لغوية .

وفي دراسة أخرى أثبتت النتائج ما يلى :

- أن كل المتخلفين عقليا بدرجة ذكاء من صفر إلى ٢٠ درجة .
- و٩٠٪ من المتخلفين عقليا بدرجة ذكاء من ٢١ إلى ٥٠ درجة .
- و٤٥٪ من المتخلفين عقليا بدرجة ذكاء من ٥١ إلى ٧٠ درجة .

كلهم يعانون من تعويقات لغوية، وأن ٤٨٪ من الإعاقات يرجع إلى العوامل التالية :

- نقص الذكاء .
- ضعف السمع .
- نقص الدافع اللغوى والإثارة .
- العزلة .
- رفض وتحرج الوالدين .

ومعنى ما سبق أن كل ضعف فى العمليات العقلية يضر بصورة أو بأخرى اللغة، ويصبح النمو اللغوى وخاصة على المدى البعيد واقعا فى عمق منحنى الذكاء، ويصبح تأخر النمو اللغوى ظاهرة مطابقة لضعف العقل .

أهمية اللغة للمتخلفين عقليا :

تحمى اللغة الإنسان من العزلة، والتى هى صفة سائدة عند المتخلفين عقليا بسبب نقص قدرتهم على التعبير اللغوى؛ لذا فإن الكلام عن الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ المتخلفين عقليا لا يتعلق بأخطاء لغوية وكلامية بالمعنى المتعارف عليه، بل عن إرجاء لغوى مطلق يصل فى بعض الأحوال إلى خسارة لغوية كاملة .

كما أن الإدراك اللغوى والقدرة على الكلام يعتبران من أفضل الوسائل التى تساعد المتخلف عقليا على فهم بيئته، وأن يصبح مقبولا ممن حوله، وبدونهما يبقى محصورا فى عالمه، خائفا ومضطربا فى شعوره بالحياة، حيث إن التعويق اللغوى يسهم فى جموده والإضرار بنموه العقلى والنفسى معا .

إن الطفل المتخلف عقليا الذى لا يفهم اللغة، يبقى دائما فى عزلة بسبب قدراته اللغوية المحدودة والتى تؤدى أيضا إلى الإضرار بالنمو الاجتماعى والانفعالى، والطفل العادى الذى لا يزل لا يفهم الكلمات فإنه يستطيع فهم المقصود من تعبيرات الوجه وإشارات اليد، ومن طبقات الصوت ويستجيب لها، وفى مرحلة متأخرة يمكنه فهم معانى الكلمات التى تعرف عليها من خلال تكرارها المستمر، أما المتخلف عقليا فبسبب قدرته اللغوية المحدودة لا يستطيع مطلقا إدراك معانى الكلمات من تعبيرات الوجه أو غيرها من السبل غير اللفظية، ولا يجدى التكرار فى مساعدته على إعادة التعرف على الكلمات.

ومعنى ما سبق أن الاجتهاد لإيقاظ الحياة للطفل المتخلف عقليا يعول على اكتساب اللغة أهمية خاصة، إلا أن التهيئة للحياة من خلال اللغة لا يجب أن ينصب فقط على إكساب مهارات التعبير للاتصال بل بالأحرى أيضا على تحقيق درجة مرتفعة من الاستقلالية فى عرك الحياة .

التعويقات اللغوية لدى المتخلفين عقليا :

يمكن تعريف التعويق اللغوى بأنه يطلق على الشخص عندما يكون وقتيا أو على الدوام غير قادر بدرجة كافية على أن يستقبل ويستوعب ويعبر باللغة صوتيا وكتابيا . والتعويق اللغوى ليس خللا فى الوظائف اللغوية بقدر ما هو ضرر يلحق بالإنسان ككل .

وهناك بعض الأسباب العضوية تكون هى السبب المباشر فى التعويقات اللغوية ومنها ما يلى :

١- الحبسة (فقد القدرة على الكلام نتيجة إصابة الدماغ) حيث إن الحبسة بأشكالها المتعددة تشوه اللغة مع تأخير كبير للنمو اللغوى نتيجة إصابة المخ وتشمل كل النواحى اللغوية .

٢- تشوهات المفاصل : حيث تكون تعويقات الكلام نتيجة مباشرة لإصابة المسارات العصبية لحركات الكلام .

٣- اضطرابات الصوت (البحة الصوتية) وتنشأ عن أسباب عضوية أو وظيفية أو نفسية وغالبا ما تكون بسبب إصابة الحنجرة نتيجة الشلل أو تشوهات الخلايا أو اضطراب الهرمونات أو الالتهابات المزمنة .

وهناك مجموعة من الأمراض التى تكون السبب المباشر فى الإضرارات اللغوية، فمن خلال تشقق سقف الحنك والذى يمكن أن ينتشر إلى الشفاه والفكين، وقصر لسان المزمار أو شلل سقف الحنك الرخو - يتسبب الخنف، وهناك ثلاثة أنواع منه ، أولها الخنف المفتوح وينشأ من خلال تشقق سقف الحنك أو قصر لسان المزمار وفيه لا يكون التجويف الفمى منغلقا عن التجويف الأنفى عند نطق الحروف التى يلزم أن يخرج هواء الصوت فيها فقط من التجويف الأنفى، وثانيها الخنف المنغلق ويكون بسبب أخطاء الصدى (الرنين) الأنفى والذى ينتج من الزكام أو الأورام فى التجويف الأنفى أو انثناء الحاجز الأنفى، وثالثها الخنف المختلط ويتكون من اجتماع مسببات كل من الخنف المفتوح والمنغلق . ومن الأسباب العضوية للاضطرابات اللغوية كذلك الأسنان غير القياسية (شذوذ الأسنان) أو تشوهات الفك مما يؤدى إلى التلعثم .

ومن الملفت للنظر ما يتوفر لدى الأطفال المتخلفين عقليا من شذوذ أعضاء النطق بصور كثيرة ومتعددة، حيث يمكن ملاحظة أن شفاه هؤلاء الأطفال كبيرة مع وجود شرخ أفقي، وكذلك التأخر فى ظهور الأسنان الدائمة، وتكون بصفة عامة هشة وبها عيوب فى الترتيب، كما أن الفك السفلى البارز يكون مميزا لديهم، وغالبا ما يكون سقف الحنك مرتفعا وضيقا للغاية، وكظاهرة مميزة أيضا يمكن ملاحظة تغيرات اللسان فهو فى الغالب يتضخم بشدة، وأيضا قصر الأنف، وغالبا ما تكون الرئتان عند هؤلاء الأطفال شديدة القابلية للعدوى بالأمراض، وكل هذا يتولد عنه اضطرابات نطقية كثيرة منها تغيير أصوات الشفاه فتصبح خشنة، بالإضافة إلى أخطاء تشكيل الحروف ورنين الصوت وهى الاضطرابات الأكثر ورودا لدى المتخلفين عقليا .

وهناك من يعدد العيوب اللغوية المرتبطة بالتخلف العقلى كالتالى :

- تختلف اللغة المستخدمة بين المتخلفين عقليا عن تلك التى يستخدمها العاديون كما وكيفا
- يقل مستوى التجريد فى لغة المتخلفين عقليا .
- عادة ما تكون الجمل قصيرة ومستواها النحوى أقل مما هو متوقع فى السن التى يكون فيها المتخلف عقليا .
- تقل كمية المنطوقات الصوتية بين المتخلفين عقليا كلما قلت نسبة ذكائهم .
- الأطفال المتخلفون عقليا لا يستخدمون اللغة بفعالية فى توجيه سلوكهم أو فى التعلم أو تثبيت الخبرة مثلما يستخدمها الأطفال العاديون .
- تقل معلومات الأطفال المتخلفين عقليا عن اللغة ويخلطون بين الوظائف الإعرابية للألفاظ .
- يرتبط الاستخدام السليم لحروف الجر لدى المتخلفين عقليا ارتباطا موجبا مع العمر العقلي.
- يتأخر ظهور الأنماط اللغوية المرتبطة بالمراحل النمائية عند المتخلفين عقليا.
- تقل كفاءة التواصل اللغوى بين المتخلفين عقليا .

وهناك من يصنف الإعاقات اللغوية طبقا لدرجة التخلف فيما يلى :

١- **لغة المعتوه :** تنحصر فى التعبيرات الصوتية التى يعلن بها عن رغباته أو سخطه، ونادرا ما تكون لدى المعتوه القدرة على فهم اللغة .

٢- **لغة الأبله :** تتمثل فى الإشارات وتحتوى على مؤثرات التنغيم التى تظهر من خلال اضطرابه وتهيجه ليعبر بها، ويستجيب لأصوات الدوى ويربطها مع الموضوعات المجسمة، كما أن لغته يمكن أن يتعلمها على مستوى المحاكاة، ويستطيع أن يعبر عن الأشياء اليومية البسيطة بوضوح كاف، وتعد ثروته اللغوية واهية، وبناء الجملة معيبا، كما أن الجمل الجانبية تكون ناقصة، ويفتقر بصفة عامة إلى القدرة على التجريد والتمييز، وبرغم كل ما سبق فإنه يستطيع فهم اللغة .

٣- **لغة المأفون** : تحتوى لغته على الوظائف الثلاثة (الإشهار - الانتباه - التفاهم) ويعتريها الضعف فى التحصيل التطابقى والتحويلى . ولكنه يستطيع فهم اللغة .

وبصفة عامة يعتبر البكم ظاهرة لدى المتخلفين عقليا، وفيه يتعلم التلميذ بعض الكلمات والجمل البسيطة التى تساعده فى الإعلان عن رغباته ومشاعره، وغالبا ما تصحب الحركات لغته البسيطة، كما أنه بجانب التلعثم فى الحروف فإنه يحدث تلعثم فى المقاطع والكلمات لدى التلميذ المتخلف عقليا، حتى أنه فى بعض الأحيان يشوه الكلمات لدرجة الطمس، وقد يكون التلعثم عرضا لأسباب عضوية، وقد يرجع السبب إلى أن الأطفال المتخلفين عقليا المصابين بالتلعثم تكون لديهم قابلية عصابية، ويضاف إلى ذلك طرق التربية الخاطئة القهرية أو القاصرة أو المتناقضة، وتتراوح نسبة من لديهم عيوب فى نطق وتشكيل الحروف بين ٤٠٪-٦٠٪ من الأطفال المتخلفين عقليا ويكون التلعثم المتوفر لديهم فى الغالب بإسقاط الحروف حيث يمكنهم فقط نطق (أ) من الحروف المتحركة نطقا صحيحا، أما (و - ى) فتكونان فى الغالب ليستا نقيتين أو يلون بينهما، أما الحروف الساكنة فأكثرها تلعثما لدى المتخلفين عقليا يتمثل فى المجموعات التالية (ج - ك)، (د - ت)، (ر - ل)، وكذلك حروف الصفير (س -ث - ص) يضاف إلى ذلك تلعثمهم فى المقاطع أو الكلمات وهناك بعض الكلمات تشوه لدرجة يصعب فيها التعرف عليها، وفى حالات التخلف الشديد لا ينطق الطفل أية جملة، حيث توجد لديه المصاداة وهى الترديد المرضى لما يقوله الآخرون . كما أن الخنف المنفتح والذى ينتج عن عدم الانقباض التام للهاة - يعتبر ظاهرة متكررة لدى المتخلفين عقليا .

وعن التركيب النحوى فإن بناء الجملة لدى المتخلفين عقليا مختل بدرجات متفاوتة، فكثيرا ما يتعلمون الجمل البسيطة بين العام الثالث والرابع ولكنها غالبا ما تكون غير صحيحة تركيبيا، وأن جملة الكلمة الواحدة يمكن أن تستمر طويلا، وذلك لعدم تمكن المتخلف عقليا من التكوين الصحيح لجملة متعددة الكلمات .

ومن التعويقات اللغوية لدى المتخلفين عقليا أيضا الترديد المرضى لما يقوله الآخرون، حيث يرددون المقاطع والكلمات والجمل بطريقة آلية، ويمكن أن تكون

هذه الإعاقة لا إرادية وتحدث كرد فعل حتمى لحركة السمع، ويمكن أيضا أن تكون مقصودة، وهى كعرض يظهر واضحا عند المعتوهين، وكذلك عند ضعاف السمع كما يظهر عند الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوى شديد . كما أن نبر الصوت (اللكنة) توجد لدى المتخلفين عقليا فى شكل التمهل والتأخير فى الكلام ويمكن أيضا أن تبدو فى شكل الخفوت اللافت للنظر أو الرتابة أو التفجر أو التسرع .

وقد تكون الاضطرابات اللغوية الأكثر ورودا لدى التلاميذ المتخلفين عقليا بسبب نقص القدرة على تنسيق حركية الجسم، حيث إن الأداء الجماعى للعضلات المختلفة فى الرقبة والأنف والحلق والتجويف الفمى لا يمكنها إنتاج التنفس وإخراج الصوت والتلفظ بطريقة سليمة

وهناك من يرى أن الأضرار اللغوية المتابعة لدى المتخلفين عقليا تكون نتيجة التطبيقات التربوية غير المناسبة سواء من الوالدين أو المربين، والمثال على ذلك، أنه من خلال تدليل الوالدين للطفل المتخلف عقليا لا يتم تدريبه على الاتصال اللغوى مما يعد فى أحيان كثيرة سببا والديا لا يستهان به فى تأخر النمو اللغوى، وعلى المقابل من ذلك فإن الإهمال أيضا يؤثر سلبيا على القدرات العقلية المتوفرة لدى الطفل المتخلف عقليا، حيث لايتم تدريب أساسيات الاكتساب اللغوى أو بالأحرى فإنها يمكن أن تضيع، وقد يضيق الوالدان من الإعاقات اللغوية لدى أطفالهم المعوقين عقليا فيجبرونهم على الكلام، ويلزمون الطفل بترديد ما يقال بغض النظر عن فهمه، وهذا يعتبر سببا من أسباب التأخير اللغوى ويمكنه أن يقطع عملية النمو اللغوى . وتبعا لرد فعل الوالدين تجاه الطفل المتخلف عقليا سواء الخوف والاضطراب، أو الدفع لدرجة الإحساس بالذنب والرثاء، أو العناية والحماية المفرطة، فإن ذلك ينتج عنه نوعين من التربية الخاطئة :

- نقص التربية : ويظهر فى الاستسلام للمقادير أو السلوك المتقلب تجاه الطفل والذى يرافقه بدوره كاسترسال فى غرائزه بغير قيد حتى الممات .

- جمود التربية : حيث لا يستسلم الوالدان بل يكلفون الطفل أكثر من طاقته مهددينه بالحرمان من الحب أو ليحصل منهم على سلوك مرغوب .

وقد تكون هناك تعويقات مصاحبة للتخلف العقلى كاضطرابات السمع والبصر والاضطرابات الحركية، وتأخر النمو الجسمى، وتكون فى مجملها إما

أضرار موازية أو تابعة للضرر العقلى الأصلى، وهذه الأضرار يمكنها أن تفضى إلى تأخير النمو اللغوى الذى يحدث بسبب الإضرارات فى النمو الحس حركى والمعرفى، أو إلى الاضطرابات اللغوية التى لا تتعلق بالأضرار الحسية أو الحركية إنما تكون من خلال أضرار الأعضاء المركزية، حيث تفضى مثلا الإضرارات فى أعضاء النطق المحيطى إلى اضطرابات لغوية .

ومن العلامات المميزة التى توجد فى السلوك العام لدى المتخلفين عقليا، وتعد عوامل أساسية فى النمو اللغوى ما يمكن تصنيفه إلى مجموعتين هما :

أولا – الإحباط والجمود : ويشيران إلى لا مبالاة تامة، حيث لا يقوم الطفل فى هذه الحالة برد فعل للحاجات الحيوية كالجوع والبلل والبرودة والألم، ويشير نموهم اللغوى المبكر إلى مرحلة بكم طويلة، وتكون أصواتهم فى الغالب تفريغات نفس حركية تقليدية، أيضا عند إثارتهم فإنه على الأكثر يمكن ملاحظة بعض الهمسات أو أصوات صياح باهتة .

ثانيا – التهيج : ويكون الطفل من النوع النشط المرضى غير الموجه، وتحتوى تعبيراته الصوتية على الصياح والنواح ....، ويكون لديه بصفة عامة شكل من أشكال تعبيرات الاستياء والغضب، ويشير السلوك اللغوى المبكر للمتهيجين إلى مرحلة فقد لغوى قصيرة، تتبعها مرحلة صياح طويلة، وفى هذه المرحلة يكثر الصياح، ويميل الطفل دائما إلى محاكاة الصياح، وغالبا ما يكون فهم الكلمات أو التعليمات نتيجة فقط للتدريب ولا يكون إدراكا للمحتوى اللغوى الحقيقى، وعامة تتواصل القدرة اللغوية لدى الطفل المتخلف عقليا هنا فى التقدم أكثر من أطفال المجموعة الأولى، ولكن على الرغم من الظواهر المتناقضة والاختلاف فى مرحلة الصياح فإن التأخر فى النمو اللغوى لدى كلتا المجموعتين يكون متساويا .

وبالإضافة إلى هاتين المجموعتين توجد مجموعة خاصة وتكون فى شكل من الصمم النفسى أو " التعقل الناقص للغة "، أما الصمم النفسى (السمع غير الإرادى – إضرارات المسارات السمعية المركزية) فيشير إلى أن صعوبة السمع تنقص بلا شك الإدراك اللغوى بل وإدراك النبر والتنغيم، وكأسباب للصمم النفسى فإن اضطرابات إدراك الكلمات وقدرة الإدراك المركزية وضعف الذاكرة والإرادة من أهم الأسباب، أما " التعقل الناقص للغة " فيقلل الإدراك اللغوى حتى مع الاضطراب

العقلى الخفيف ويجعل كلام أطفال هذه المجموعة مجهدا وغير واضح المعالم، وكأسباب للتعقل الناقص للغة فيمكن الإشارة إلى فقد مهارة حركية الكلام، وندرة قابلية الكلام الانفعالى .

مراحل اكتساب اللغة لدى التلميذ المتخلف عقليا :

البداية الحقيقة للكلام لدى الأطفال المتخلفين عقليا تقع بين العام الرابع إلى السابع ، هناك أربع مراحل يمر بها النمو اللغوى لديهم وهى :

المرحلة الأولى : " ما قبل اللغة " وفيها لا يعطى الطفل من نفسه أية حروف أو أصوات كما أنه لا يستطيع القيام بتعبيرات وجه مفهومة .

المرحلة الثانية : " الاستخدام المتقطع للغة " عندما يعلن الطفل عن نفسه بين الحين والآخر بجمل ذات كلمة واحدة ويمكن أن يسمى الأشياء والأشخاص القريبين منه .

المرحلة الثالثة : " الجمل غير المصاغة " عندما يستخدم الطفل كمية من الكلمات من غير رابط قواعدى، ولكنها تعلن عن محتوى مشترك واضح .

المرحلة الرابعة : " تكوين الجمل " وفيها يبدأ التمهيد لنطق جمل صحيحة قواعديا، إلا أن هذا التمهيد رغم أنه يتطابق مع مراحل النمو اللغوى للتلميذ العادى إلا أنه لا يكون متساويا ولا يتصف فقط بالتأخر بل أيضا بالركود والتراجع .

وفى السنوات الأولى للمدرسة لا يكون الكثيرون من التلاميذ المتخلفين عقليا فى وضع يسمح لهم ببناء جمل بسيطة، وعندما يتكلمون يشوب كلامهم أخطاء تركيبية متعددة، وغالبا ما تكون الجمل غير كاملة حيث يستخدم أغلبهم الجمل ذات الكلمة الواحدة، وعند محاولة نطق الجمل الكاملة فإن أجزاء مهمة من الجمل (كالأفعال والأدوات) تهمل .

تعليم القراءة للمتخلفين عقليا :

لقد أثير الكثير من الجدل حول أهمية وإمكانية تعليم المتخلفين عقليا القراءة والكتابة، فهناك من يرى أن قيمة تعليم المتخلفين القراءة والكتابة يبدو أمرا مشكوكا

فيـه، حيث إنه طبـقا لـسمات التـعلم لدى هذه الفئـة من المعوقين تعطـى الضوء الأخضر للتفكير حول تعليمهم العـملى بعيد عن التجريد الذى يتصف به موضوع تعلم القراءة والكـتابة، وأن الانشغـال بهذا الموضوع إذا لزم الأمـر إنما يكون فقط بهدف تنمـية التـفكير والمهارات الـيدوية يضاف إلى ذلك قـدر ضئـيل من القراءة والكتابة كبدائيات ثقافية فـقط، مع أن الوقت الذى سيخصص لذلك - طبقا لهذا الرأى - إنما هو إهدار وخـسارة ويمكن أن يستـغل لعمل تربوى نافـع وعملى ذى مردود ونفع لهؤلاء الأطفال . ومن وجهة نظر أصحاب هذا الرأى فإن ما يجب أن يتعلمه المتخلف عقليا فى القراءة والكتابة ما يلى :

١- أن يتعلم الطفل أن يـنسخ كتابة اسـمه وعنوانه واضحـا وأن يتمكن من حفظهما واسترجاعهما .

٢- أن يتعرف الطفل على الكلمات الهامة العـملية والأكثر تكرارا فى حياته اليومية .

ومعنى ما سبق أن القراءة التى تهدف إلى إدراك معنى المقروء، والكتابة التى لا تعنى فقط مجـرد نسخ المكتوب، ومن وجهة نظر أصـحاب هذا الرأى - تمثلان للمتخلف عقليا تحديا يفوق قدراته الحقـيقية على التعلم، وأن الوقت المستغرق فى محاولة ذلك يمكن أن يصبح ذا فائدة كبيرة إذا مـا ارتبط بخدمة الحياة العملية التى يستطيع المتخلفون عقليا المساهمة فيها . وهناك من يدافع عن هذا الرأى وأن القراءة والكتابة لا يمكن أن يتعلقا بأهداف التعليم بمدارس المتخلفين عقليا لسببين هما :

- إن العجز الأسـاسى فى الذكاء عند المتخلفين عـقليا يستجلب صـعوبات أخرى فى باقى مكونات الشـخصية، لدرجة أنهم لا يمكنـهم إلا بصعوبة ولفترات قصيـرة التركيز على مهمة مجردة حقـيقية، يضاف إلى ذلك أن الاهتمام بالرموز المكتوبة والاحتـفاظ بها لديهم ضحل جدا بحيث تنقص معه الدافعية الضرورية للتقدم فى القراءة والكتابة .

- يتعلق الأمر هنا بإطار الحياة المقبلة المفتـرضة للمتخلفين عقليا الذين يمكن اعتبارهم فئة إنسانية ليست لديها الـقدرة إلى حد كبير على الحياة المستقلة تماما، حيث إن عالمهم العملى المستقـبلى يكون تقريبا فى الورش المحمية للمعوقين والتى تتطلب قدرا ضئيلا من السيطرة على المواد الثقافية .

وفى مقابل الرأى السـابق، فإن هناك من يقدم الدلائل التى تعطى الأحـقية لإدراج المواد الثقافية فى خطة التعليم لمدارس المتخلفين عقليا ومنها ما يلي:

- من ناحية الأحقـية الاجتماعية : فإن القـدرة على القراءة والكتابة تسـهل عملية دمج المتخلف عقليا فى المجتمع .
- من وجهة نظر علم الأخلاقيات : فمن خلال امتلاك الحروف قراءة وكتابة يتزايد شعور المتخلف بالتحكم فى النفس .
- من الناحية اللغوية : فإنه من الملاحظ فى عمليات التعلم أن تعلم القراءة والكتابة يؤثر فى التشـجيع على نمو الكلام الذى يمتد أثره إلى باقى أنواع التعلم .
- من وجهة النظر الاتصاليـة : فإن المتخلف عقليا بامتلاكـه مهارات القراءة والكتابة فإنه يبدأ فى محاولات الاتصال المكتوب .

ويضيف أصحاب هذا الرأى التأكـيد أيضا على ضرورة ألا ينظر إلى تعليم القراءة والكتـابة كهـدف أساسي لمدارس المتخـلفين عقليا، وذلك لأنهـا تلعب فى الحيـاة المستقـبلية لهم دورا ثانويا، وأن الوقـت اللازم لتعليم القراءة والكـتابة لهم بالإضافة إلى كونه طويلا جدا، فإنه يجب أن يفحص بدقة متناهية ما إذا وإلى أى مدى يكون هذا مبررا فى مقابل خـسارة وقت يمكن أن يستغل فى تدريبهم العملى كهدف موثوق ومفيد .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا:

هل يمكن للمتخلفين عقليا تعلم القراءة والكتابة ؟

وفـى الإجابة عليه تعرض لنا الأدبيات فى المجال الكثير من الآراء المفيدة فى هذا الشأن، فهناك من يؤكـد أن الخبرة العملية أظهرت أن المتـخلفين عقليا يمكنهم تعلم القراءة والكتابة . . . غيـر أنه من المؤكد أنه ليس كل المتخلفين يمكنهم ذلك، وأنهم يظهرون قدرات قرائية غاية فى التباين حيث :

- إن عددا قليـلا منهم لا يستطيع تفـسيـر المكتوب والتعـبيـر عن الحروف بأصواتها .
- إن عددا قليلا منهم يمكنه قراءة قطع قرائية جديدة عليه .

- إن عددا كبيرا منهم يمكنه إعادة التعرف على الأسماء المحددة والعناوين واللافتات وتفسيرها .

وهناك من يرى أن القراءة والكتابة تتطلبان درجة مرتفعة من مهارة التجريد، وأن عددا قليلا من المتخلفين عقليا تكون لديه المؤهلات لذلك، وأن هذه المعطيات تكون موجودة بصورة غير متصلة، وأن الإمكانات الفردية للتلاميذ المتخلفين هى التى تقرر ما إذا وبأى طريقة يمكن أن يفتح مدخل ذو معنى لتعليم القراءة والكتابة، حيث ينبغى أن يتعلم التلميذ أن يفهم الصور وتسلسلها وأن يجد طريقه فى بيئته من خلال الاستعانة برموز الصور، ومفردات الألوان والأسهم والأرقام والكلمات والجمل البسيطة، ومن ثم فالقراءة هنا ليست فقط استقاء معنى الكلمات المكتوبة، بل أيضا تفسير وفهم التصوير المجسم والرسوم الرمزية والإشارات، أما الكتابة فيكون الهدف من تدريسها الكتابة بطريقة كلية بسيطة ، وفيها ينبغى أن يتعلم التلميذ المحتويات اللغوية فى شكل صور ورسوم ورموز وكلمات وجمل بسيطة، وينبغى أن يكون فى درس القراءة قادرا على تجزئة الكلمات وقراءة مجموعة من الأصوات معا، وإذا لزم الأمر يتم تدريبه على الحروف المفردة والكتابة الصوتية .

وهناك من يؤكد أن المتخلفين عقليا القابلين للتعليم يمكنهم أن يصلوا إلى مستوى لغوى عادى، ولكن الأضرار فى المجالات التالية تكون فى العادة موجودة:

- إيضاح المعنى من خلال النبر اللغوى (ترخيم الصوت - سرعة الإيقاع).
- بروز أو وضوح المخارج لاستقرار ثبات الصوت وتشكيل الكلام .
- استخدام الوصف التفصيلى والمجرد.
- استخدام الأشكال الصعبة التى تكون خارج العادات اللغوية أو اللغة المعتادة مثل (التعريف والتنكير - الماضى من الأفعال - الأفعال المبنية للمجهول - حالات نصب الفعل المضارع - أشكال بناء الجمل كأشباه الجمل والجمل المركبة.
- ربط الأخبار من خلال جملة متعددة التفصيلات.

كما أن هناك مــن يقرر أنه لكون المتخلف عقليــا هو الشخص الذى لديه فى الأساس قدرات زهيــدة للغاية بالنسبة للكتــابة وتتفاوت هذه القدرات طبــقا لدرجة الضرر العقلى، ويمكن أن تصل من كتابة الاسم إلى إعادة جمل بسيطة، فإن الأمر هنا لا يتعلق بالـتساؤل حول التـهيئــة للكتابة كقــاعدة وهل تصلح كأســاس لتعلم الكتــابة بل بالأحرى هل يمكن من خــلال التهــيئــة أن يكون واضــحا مــا إذا كان المتخلف عقليا يمكنه تعلم الكتابة أم لا .

طرق تعليم القراءة للمتخلفين عقليا :

استقاء من المعطيات سالفــة الذكر يمكن الزعم بإمكانية تعليم القراءة والكتابة للمتخلفين عقليا بشرط أن تتوفر لديهم المؤهلات التالية :

- الوعى اللغوى (القدرة على السمع).
- الفاعلية اللغوية (القدرة على الكلام).
- قدرة الانتباه إلى الأشكال البصرية .
- القدرة على مطابقة الأشكال الرمزية مع أشكال الأصوات السمعية للغة .

ويضاف إلى ذلك مراعاة أهم خصائص التخلف العقلى وهى :

- النمو العقلى البطيء .
- النقص فى مجال الانتباه .
- ضعف التركيز .
- نقص الوعى اللغوى .
- عيوب القدرات الحركية .

مواصفات طريقة ومحتوى برنامج تعليم القراءة للمتخلفين عقليا :

١- الطريقة الكلية البســيطة فقط هى الأجدى للاستخــدام مع هذه الفئة من التلامــيذ، ويمكن البدء فــقط مع عدد من الكلمــات من ٥-١٠ كلمات كلهــا أســمــاء من الثــروة اللغــوية النشطة لــلطفل وتمثل كل الأصــوات والحروف المهمــة . وتمثل الطريقة الكلية البســيطة فى جوهرها الأسلوب

الأمثل لبداية تعامل الطفل المتخلف عقليا مع القراءة والكتابة، وفيه يعمد المعلم إلى تكثيف التدريب وإتاحة الفرصة أمام التلميذ لتناول والتعامل مع الكلمة المكتوبة، بشيء من الألفة .

ويكون التناول هنا من خلال عرض بطاقات الكلمات على التلاميذ فى البداية مقترنة بالأشياء التى تشير إليها، ثم بنماذج هذه الأشياء، ثم بصورها، وترك الحرية كاملة لتناولها والانفراد بها أكبر قدر من الوقت، ونطقها وتكرار ذلك كثيرا بقدر الإمكان، دون التعرض للتفاصيل، وينصب التركيز هنا على المناقشة حول معانى الكلمات، والالتقاط والاحتفاظ البصرى بأشكالها وربطها بما تشير إليه مع تكثيف التدريب للتعامل مع الصور وإرفاق الكلمات بها وعزلها ثم إعادة جمعها معا .

٢- أن تكون صورة الكتابة قوية التعبير .

٣- لا محيد عن استخدام الصور .

٤- اختيار الكلمات من بيئة التلميذ .

٥- الأصوات المتشابهة فى النطق وكذا الحروف المتشابهة فى الشكل، ينبغى أن تقدم منفصلة .

٦- الأصوات والأشكال المختلفة ينبغى أن تتكرر باستمرار .

٧- يجب أن يؤخذ فى الاعتبار كل ما يقوله الطفل ويكتشفه .

٨- توفير القدر الكافى من وسائل التدريب .

٩- ملاءمة المادة القرائية للنمو اللغوى لكل تلميذ فرد .

١٠- التوجيه : وضع كل تلميذ فى المستوى المناسب له طبقا لحالة النمو الخاصة به .

تخطيط الدروس :

التدريبات التمهيدية :

- تشكيل المفاهيم اللغوية : ينبغى أن يفهم التلميذ أوصاف الأشياء ويتمكن من تسميتها مستقلا . وخير مصدر هنا هو ما يحيط بالطفل فى بيئته الصفية أو المدرسية .

- إدراك الصور : إعادة التعرف على ما هو موجود بالصور فى الواقع .
- ترتيب الصور والأشكال المتشابهة .

هذه التدريبات التمهيدية يمكن الإشارة إليـها فقط بطريقة مختصرة دون تنوع وتعدد، وبعد ذلك تبدأ عملية القراءة وتتم فى مراحل محددة كالتالى :

١- التعرف على صورة الكلمة كرمز .

٢- التفريق بين صور الكلمات .

٣- الاستظهار التدريجى لبعض الكلمات .

٤- التدعيم والتدريب .

٥- تقديم كلمات جديدة وتتضمن ما يلى :
- تشكيل المفاهيم .
- الحفظ التدريجى .
- تدريبات التمييز .
- التثبيت والتدريب .

٦- تقديم أول فعل وفيه يتم :
- العرض (على مستوى التصرف السلوكى).
- صياغته فى جملة .
- قراءة الجملة .

٧- تقديم ثانى فعل وفيه يتم :
- العرض .
- صياغته فى جملة .
- القراءة .
- تدريبات التبديل مع الفعل الأول .

٨- تقديم المزيد مـن الكلمات (الاسم - الفعل - الصفة - الحال - أدوات الاستفهام) على أن يتم :

- تشكيل المفاهيم اللغوية .

- قراءة صور الكلمات .

- تدريبات الفرز والتفريق .

ويراعى أن تتناول جميع الكلمات على المستوى العملى، وبعد ذلك يتم الانتقال إلى الخطوات التحليلية التركيبية التالية :

١- التحليل البصرى .

٢- تعرف الحروف وأوزانها الصوتية .

٣- تركيب الأصوات من الحروف المتعلمة .

وهذه المرحلة لا يصل إليها المتخلفون عقليا إلا بصعوبة بالغة . وكأشكال للتدريبات على إلحاق الصوت بالرمز يمكن الاستعانة بالإمكانات التالية :

- لوحات الحروف .

- بناء، وضع، عجن، لصق الحروف .

- حروف من الخشب أو الورق المقوى .

- إعادة التعرف على الحروف فى أشكال كتابية مختلفة (ربطها - وضع دائرة حولها - قصها).

- التمييز بين الكلمات فى ضوء عدد الحروف .

- طباعة الحروف .

- استماع الحروف فى مواضع مختلفة (أول - وسط - نهاية الكلمات).

وللتدريب على تجزئة الكلمات يمكن الاستعانة بالإمكانات التالية :

١- المورفيمات :

- البحث عن المورفيمات المتساوية (فى بداية أو آخر الكلمات).

- البحث عن مورفيمات مختلفة البداية والنهاية عن المورفيم النموذج، وتعرف إمكانية التنويع (بطاقات المورفيمات).

٢- المقاطع :

- التقطيع السمعى طبقا للمقاطع .
- تصفيق المقاطع .
- تكوين كلمات جديدة من المقاطع .
- التمييز بين الكلمات فى ضوء عدد المقاطع .

٣- مجموعات الحروف:

- البحث عن الكلمات المقفاة لمجموعة حروف فى مثال محدد .
- تحديد مجموعات الحروف المتساوية سمعيا وبصريا .
- البحث عن كلمات جديدة مع مجموعات حروف مشابهة للنموذج .

ويضاف إلى التدريبات السابقة مجموعة أخرى من التدريبات مع وحدات أكبر من مثل :

- تكوين جمل من كلمات فى ضوء نموذج .
- تكوين جمل من أجزاء جمل .
- تكميل جمل .
- تكميل كلمات .
- تحديد الكلمات الغريبة عن الجمل، أو التى ليس لها معنى .
- إعادة ترتيب الجمل طبقا للنماذج .
- ترتيب جمل لقصة مصورة .

القصص المصورة وتعليم القراءة للمتخلفين عقليا:

من المداخل التى أثبتت فعاليتها فى تعليم القراءة للمتخلفين عقليا مدخل القصص المصورة، وعند الحديث عن القصص المصورة فإن الأمر يتعلق بالإشارة إلى سلسلة من الصور أقلها اثنتان وأقصاها اثنتا عشرة صورة تربطها علاقة حدث، يتم وصفه من خلال عرض المواقف المصورة .

أنواع القصص المصورة :

١- قصص مركبة تجمع سلسلة من الأسئلة المساعدة .

٢- قصص ذات عنوان رئيس وعناوين فرعية لكل صورة .

٣- قصص حرة لا تحتوى على عناوين .

٤- قصص مع نهايات مفتوحة .

٥- قصص مع بدايات مفتوحة .

٦- قصص مع وسط مفتوح .

٧- قصص مع بدايات ونهايات مفتوحة .

٨- صور فردية ذات مغزى وتأثير قوى للقص والحكاية .

٩- قصص مصورة من إنتاج التلاميذ أنفسهم .

وتسهم القصص المصورة فى تنمية قدرة المتخلف عقليا على التعامل مع الرموز كبديل للواقع، وهى خطوة هامة من خطوات التجريد تمهيدا للتعامل مع الحروف والكلمات، كما أن القصص المصورة يمكنها القيام بالوظائف اللغوية التالية :

- التقرير، من خلال تنمية موضوعات ومجالات الحديث الحقيقية .
- الإخبار، كأقوال عن الصفات والوظائف والعلاقات لموضوع الحدث .
- الاستدلال، كالتركيب وإعادة التركيب للمقدمات والنتائج .
- التقدير وإبداء الرأى حول الشخصيات والسلوكيات المصورة.
- الأسئلة والأجوبة، والمعارضة والاتفاق الذى يتأتى من خلال التفسير الفردى للمواقف المصورة والتفسيرات المختلفة لمجموعة التلاميذ .

المواصفات الخاصة بالقصص المصورة للمتخلفين عقليا :

هناك بعض المواصفات التى يجب أن تتضمنها القصص المصورة المقدمة للمتخلفين عقليا، وهى كالتالى :

١- ألا تكون الصور المفردة صغيرة جدا، ليتمكن التلميذ من ملاحظتها بسهولة والتعرف على تفصيلاتها .

٢- ألا تحتوى القصة على الكثير من الصور المفردة، ليسهل على التلميذ إدراك العلاقة العامة.

٣- يلزم أن تكون الحدود بين الأشكال المتضمنة واضحة بحيث يمكن التمييز بينها .

٤- ينبغى تجنب الجزئيات والتفاصيل غير الهامة فى القصة، حتى لا تشغل التلميذ عن الأحداث الرئيسة .

٥- أن تكون شخوص القصة فى أعمار تتناسب مع أعمار التلاميذ أنفسهم.

٦- أن تكون تعبيرات الوجه وحركات اليد والجسم للشخصيات واضحة ومفهومة .

٧- أن يتعلق المحتوى بالواقع الذى يعيشه التلميذ ليمكنه التعرف عليه .

٨- ينبغى أن تبرز الخطوات الفردية للحدث بوضوح يمكن التلميذ من التفريق بينها.

٩- أن يكون الموضوع المتناول مفيدا للتلاميذ، وهذا يتضمن أن تتناول القصص موضوعات ومواقف يرى التلاميذ فيها أنفسهم وجها لوجه

١٠- ألا تكون بالصور مشكلات أو أحداث غامضة يصعب على التلميذ نقلها إلى اللغة .

١١- ألا تخرج الكلمات المستخدمة والجمل والتركيبات عن الثروة اللغوية للتلميذ .

١٢- ينبغى أن تكون القصة تامة فى ذاتها، ومع ذلك تتيح مجالا للمواصلة.

١٣- أن يسهل استخدامها فى لعب الأدوار من قبل التلاميذ .

١٤- ينبغى لما بين الصور من علاقات أن يكون قابلا أن يحس لغويا .

الفصل الرابع

صعوبات القراءة

مقدمة :

إن نظرة متأملة فى الواقع قد تعكس أن ما وصلت إليه جهود التطوير على كافة الأصعدة خاصة فى مجال التعليم والثقافة قد نجح - لاعتبارات كثيرة - فى خدمة الإنسان وتسهيل أمور الحياة بالنسبة له، إلا أن الآثار السلبية لمثل هذه الجهود - وكأى عمل إنسانى - جاءت على حساب الكثير من الأمور من أهمها ضعف متعلمينا فى التعامل مع المادة المطبوعة بفعل تطوير برامج التلفاز والأطباق الفضائية والأشرطة السمعية والمرئية ٠٠وغيرها .

ومن ناحية أخرى فإن نتائج هذا التطوير قد ألزمت تغيير النظرة إلى مفهوم القراءة لتصبح - فقط - علم صناعة المعنى، وربما ولهذا السبب تصبح المشكلة ذات بعدين، أحدهما يتعلق بالواقع (الضعف) والآخر بالمأمول (تغيير مفهوم القراءة)، ونتيجة لكليهما معا ارتفعت شكاوى أولياء الأمور والمعلمين أنفسهم من تدنى المستوى القرائى لدى التلاميذ !

صعوبات التعلم وصعوبات القراءة

لعله من المناسب قبل تفصيل القول حول صعوبات التعلم وصعوبات القراءة التفريق بين مصطلحين يحدث بينهما الخلط فى معظم الكتابات التى تناولت موضوع صعوبات التعلم، وهما (Learning Difficulties and Learning Disabilities) . وعن الفرق بينهما فيما يتعلق بالقراءة فإن مصطلح (Reading Disability) يشير إلى أن الطفل الذى يعانى منه، يكون نتيجة أساسا لأضرار دماغية تحول دون معالجة الأصوات فى الكلام المكتوب وإدراك علاقة الصوت / رمز ، سواء على مستوى الوعى الفونولوجى (Phonological awareness) ويقصد به الصعوبة فى إدراك التشكيل الصوتى أو وظائف الأصوات فى الكلمات، ولهذه القدرة أهمية خاصة فى إدراك أن الكلمات مصنوعة من أصوات تمتزج معا ويعبر

عنها بالحروف الهجائية، أو على مستوى الوعى الفونيمى (Phonemic awareness) ويقصد به صعوبة إدراك الأجزاء الصغيرة أو الأصوات المفردة داخل كل كلمة، سواء كانت صوتا واحدا أو مقطعا صوتيا، وهذه القدرة تساعد القارئ على تعرف الكلمات وفى التغلب على المفردات غير المألوفة، كما أن هذا الطفل يعانى من فقر فى الخلفية المعرفية التى تساعده فى فهم معنى ما يقرأ .

أما الأطفال الذين يوصفون (Reading Difficulties) فيقصد بهم الذين يعانون صعوبات قرائية بسبب التعرض المحدود لاستخدام للغة، أو لفقر التعليم، أو أسباب أخرى، مما ينتج عنه أيضا صعوبة فى المجالات سالفة الذكر، كما أن كلا النوعين من ضعاف القراءة يعانى من دافعية منخفضة ترتبط مع الفشل القرائى المبكر .

التعريفات العامة لصعوبات التعلم كونها كل مشكلة تواجه المتعلم فى عملية التعلم، وهى عبارة عن العقبات التى تواجه المتعلم، ومن شأن هذه المشكلة أن تحد من جهده المبذول، وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من أهم العوائق الهامة التى تقف فى طريق تحقيق التعلم .أو هى عبارة عن مشكلات التحصيل الدراسى التى تعترض سبيل الدارسين وتقلل من نسب نجاح تعلمهم بشكل ظاهر وملموس، وخاصة عند اكتساب المهارات الحركية والمعلومات والمعارف الجديدة، ومحاولة حل المشكلات المعقدة .

ومما ذكر أيضا فى هذا المجال أن الصعوبة مفهوم يستخدم لوصف أداء مجموعة من التلاميذ فى الفصل الدراسى يظهرون انخفاضا فى التحصيل الدراسى الفعلى عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادى أو فوق المتوسط، ويستبعد من هؤلاء المعوقون والمتخلفون عقليا ، ويمكن تصنيف صعوبات التعلم عامة تحت صنفين أساسين هما :

١- صعوبات تعلم نمائية : وتتعلق بالوظائف الدماغيةه وبالعمليات العقلية التى يحتاجها التلميذ فى تحصيله الأكاديمى مثل الإدراك الحسى والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة، وهذه الصعوبات ترجع أصلا إلى اضطرابات وظيفية فى الجهاز

العصبى المركزى، ويمكن أن تقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات نمائية ثانوية مثل التفكير والفهم .

٢- **صعوبات تعلم دراسية أو أكاديمية** : وتتعلق بالموضوعات الدراسية مثل: صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية، وقد تكون صعوبات التعلم الدراسية أو الأكاديمية وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتنتج عنها .

ومن الواضح أيضا أن هذه التعريفات العامة قد تضمنت الإشارة إلى الفرق فى استخدام المصطلحين محل النقاش، حيث اعتبرت أن التلميذ العادى الذى ينتظم فى دراسته فى الفصول العادية ويخلو من أية تشوهات مخية أو انفعالية أو جسمية (العمى، والصمم..) قد يجد صعوبات تعلم Difficulties بفعل عوامل أخرى غير هذه العوامل، أما الطفل الذى يطلق عليه Disability فهو غير القادر أصلا على التعلم بسبب واحد أو أكثر من التشوهات المخية أو الانفعالية أو الجسمية، وعليه فإننا هنا نستخدم مصطلح Reading Difficulties للتعبير عن الصعوبات القرائية لدى التلاميذ الموجودين فى مدارس عادية ويفترض أنهم لا يعانون من المشكلات سالفة الذكر .

وصعوبات القراءة ليست كغيرها من الصعوبات التى قد تواجه المتعلم فى بدايات مراحل تعليمه، حيث إن التلاميذ الذين لديهم صعوبات قراءة فى نهاية الصف الثالث الابتدائى يبدأون فى الوقوف خلف أقرانهم فى باقى المجالات المعرفية ، حيث إنهم من خلال هذه الصعوبات يفقدون الأداة التى تساعدهم على اكتساب المعلومات فى شتى مجالات المعرفة، والأمر الأخطر من ذلك أنهم يفقدون تباعا الدعائم الأساسية التى يستند إليها تطور الذكاء بصفة عامة، كما أنهم يفقدون اهتمامهم بالدراسة وتنخفض دافعيتهم نحو التعليم .

كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم - مهما اختلفت صورها - يكون لديهم مشكلات قرائية كعامل مشترك وأن المعلمين ببرامج صعوبات التعلم يؤكدون أنهم ينفقون وقتا فى تعليم القراءة أضعاف ما تستغرقه المواد الأخرى، ولعل التلازم بين صعوبات التعلم وصعوبات القراءة يفسر لنا السبب وراء أن بعض التربويين يساوون علاج صعوبات القراءة بعلاج صعوبات التعلم .

مداخل علاج صعوبات القراءة :

من أشهر المداخل والبرامج المستخدمة لعلاج صعوبات القراءة ما يلى :

أ- **مدخل هيج - كرك- كرك** (Hegge -Kirk- Kirk approach) (Hegge et al ، ١٩٧٠) : وقد صمم هذا المدخل ليساعد التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية على تذكر علاقات الصوت / رمز عن طريق إمدادهم بتدريبات مكثفة تعتمد على تبسيط وتوضيح العلاقات بين الحروف وأصواتها، حيث يستخدم صوت واحد للحرف خلال إتقانه، وفى هذا المدخل يتعلم التلميذ أن :

١- ينطق الأصوات للحروف المفردة .

٢- يركب مجموعة من الأصوات .

٣- يكتب حروف الأصوات من الذاكرة .

٤- يتدرب على قراءة الكلمات جهريا من خلال قوائم كلمات منتقاة .

ب- **برنامج القـراءة الإصـلاحـيـة** (Corrective Reading Program) (Engelmann et al , 1988): صمم هذا البرنامج لتعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية استراتيجيات الحالة العامة (general-case strategies) التى تيسر لهم تخطى صعوباتهم. ومن هذه الاستراتيجيات، إستراتيجية نطق الأصوات، وتؤسس على تحليل المهمات الجزئية للتعرف على الكلمات، ولأن التلاميذ الذين لديهم صعوبات يعرفون بعض الأمور عن الحروف فإن الاستراتيجية نادرا ما تعطى أهمية لتدريس الأصوات والحروف المفردة، وتؤكد بالتالى على استخدام ما يعرفه التلميذ لزيادة دقة القراءة الجهرية .

ومن بين الاستراتيجيات المستخدمة فى البرنامج أيضا ما يركز على الفهم، وتتمثل إجراءاتها فى مساعدة التلاميذ على الإجابة عن أسئلة القصص التى يقرأونها، وعندها يتم تدريبهم على أن يحددوا موقع كل جزء من القصة يتوقع أن يكون إجابة لسؤال مطروح ويضعون خطا تحته، وبعد ذلك يتم تدريبهم على ترتيب هذه الأجزاء ليمكن استخدامها فى الإجابة طبقا لتسلسل الأسئلة .

ج- **برنامج المشافاة القرائية** (Reading Recovery program) (Hill & Hale ,1991) : وهو برنامج وقائي مبكر لمساعدة الأطفال فى عمر ٦ سنوات منخفضى

التحصيل (Low - Achieving) فى القراءة، وقد طوره فى الأصل التربوى النيوزلندي (Clay , M) لتقديم بدائل لتدريبات القراءة التقليدية بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية ويتكون البرنامج من ثلاث مكونات رئيسة (المسح التشخيصى، وجلسات التدريس الخصوصى Tutoring Session ، وتدريب المعلم) وتتمثل طريقة عمل البرنامج فى الخطوات التالية :

١- فحص تلاميذ الصف الأول فى بداية العام الدراسى، بحيث يتم فى البداية تشخيص كل طفل بصورة فردية، ثم استخدام النتائج عند العمل مع كل طفل على حدة .

٢- فرز التلاميذ الذين يقعون فى نسبة (٢٠٪) الأكثر انخفاضا .

٣- نقل هذه الفئة إلى تعليم خاص يؤكد على تقديم المحتوى المناسب لقدراتهم متمثلا فى كتب قرائية معدة خصيصا لهم . بحيث يركز المعلم على نقاط القوة لدى الطفل، ليصبح الطفل فى نهاية البرنامج قارئا مستقلا، يملك من الاستراتيجيات ما يساعده على ذلك .

د- **مدخل فيرنالد** (Fernald approach) (Daniel et al , 1996) : ويسمى أيضا مدخل تعلم الكلمة لفيرنالد (The Fernald Word Learning Approach) وفيه يرجع فيرنالد أن الشكل يكون أكثر سهولة عند ارتباطه مع المدخل البصرى - السمعى - الحركى - الحسى visual - auditory - kinesthetic - tactile (VAKT) approach ويعتمد المدخل على استخدام أكثر من حاسة بقدر الإمكان، فى علاج صعوبات القراءة، بحيث إن الطفل عندما يكون ضعيفا فى حاسة معينة، فإن باقى الحواس تساعده فى اكتساب المعلومات .

وبالنسبة للتدريبات المتضمنة بالمدخل فإنها لا تقتصر على القراءة، إنما أيضا تهتم بكل من التهجى والكتابة، وبصفة عامة فإن المدخل يقوم فى الأساس على الخبرة اللغوية، ويعتمد على مدخل الكلمة الكلية (Whole-word approach) ويعتقد فيرنالد أن تخطى المشكلات الانفعالية التى يعانيها التلاميذ مع القراءة يمكن الوصول إليه لو أن مواد القراءة كانت مشوقة لهم .

هـ - المداخلة وعلاج الضعف القرائى : فى ظل تغيير النظرة لمفهوم القراءة وتعقد العمليات المتضمنة بها - يمكن الزعم أن أغلب أطفالنا الملتحقين بالتعليم الابتدائى (وفق هذا المفهوم) يعانون من مشاكل قرائية، ومن الاتجاهات الحديثة فى علاج الضعف القرائى استراتيجية المداخلة (Intervention) بدلا من البرامج العلاجية (Remediation) .

أ-ما المقصود بالمداخلة ؟

هى إجراء يأتى قبل أو بين حدث الفشل القرائى ليوقفه أو يعدله بمنعه من الحدوث أو إيقافه عندما يبدأ، والتلاميذ الذين يشاركون فى برنامج المداخلة إما أن يحققوا الهدف من القراءة أو أن البرنامج يتوقف ويتم البحث عن بدائل أخرى، وهناك العديد من البرامج الناجحة للمداخلة قد أثبتت فعاليتها فى منع أو الإحالة دون وقوع الفشل القرائى للأطفال فى بداية تعلمهم القراءة، وكذلك فى الصفوف المتقدمة بالتعليم الابتدائى، حيث أعطت برامج المداخلة المبكرة تعليما مكثفا، ومهيكلا، ومنظما ، يوضع بصفة يومية كأساس فى برنامج التعليم الصفى للأطفال، وبناء على نجاح البرامج المبكرة للمداخلة ؛ أظهرت التقارير الفردية والدراسات الدولية أن التلاميذ فى الصف الثالث الابتدائى وأعلى قد تخطوا بكثير المستوى القرائى المناسب لاعمارهم .

ب-بين المداخلة والعلاج :

لقد كشفت العشر سنوات الأخيرة أن معظم البرامج العلاجية لم يكن لها فعالية أو ذات تأثير إيجابى فى مساعدة ضعيفى القراءة لإحراز أى نجاح . وأن محاولة مساعدة التلاميذ الأقل من المتوسط فى القراءة بالصف الثالث الابتدائى تركزت فى استخدام المواد القرائية السهلة للغاية والمفردات المنتقاة، بالإضافة إلى مجموعة الدروس المصاحبة التى غالبا ما تكون فى صورة عينة من المفردات الافتتاحية، القراءة لإجابة الأسئلة، تدريس مهارة أو أكثر من مهارة ولكن بطريقة منفصلة . وقد أثبتت الأبحاث أن هذا النوع من مداخل التعليم ليست له فعالية فى مساعدة التلاميذ فى الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فى تحقيق النجاح، حيث إن الفجوة بين القراء الضعفاء والماهرين تظل قائمة ولهذا ظهرت الحاجة الملحة لبرامج المداخلة أكثر من البرامج العلاجية لمساعدة التلاميذ ذوى المستوى المنخفض فى القراءة فى الصف الثالث وما بعده لإيصالهم إلى المستوى المقبول قرائيا .

جدول (٢) الفروق بين المداخلة والعلاج

البرامج العلاجية	برامج المداخلة
- يتم تخصيص الوقت كاملا، وغالبا ما يتم تعديل التعليم الصف .	- الوقت من (٣٠-٤٠) دقيقة، يضاف إلى الوقت المألوف المخصص لتعليم القراءة
- غالبا ما تكون هى الكتب العادية مع تخفيض فى عدد المفردات، وغالبا ما يعاد هيكلة النصوص القرائية تكيفا مع معادلات المقروئية	- الكتب تكون مخصصة، وترتب فيها المادة القرائية من السهل إلى المستوى المقبول للصف .
- انتلاميذ المعالجون يظلون معالجين.	- الهدف يكون تحريك التلاميذ خارج البرنامج بأقصى سرعة ممكنة واللحاق بالمستوى التعليمى المناسب للصف .
- التعليم يركز دائما على الكلمات ذات المفردات المحدودة وأسئلة الفهم البسيط، وغالبا المهارات المنفصلة.	- التعليم يرتكز على الاستراتيجيات التى تدفع التلاميذ إلى القراءة المستقلة . - التعليم يكون بالخطو السريع ويتواصل يوميا فى الروتين التعليمي.

ج-**عناصر الاستخدام الفعال لاستراتيجية المداخلة** : هناك عنصران أساسيان تتضمنهما استراتيجية المداخلة وهما :

١ - **مناسبة المواد القرائية** : الكتب التى تستخدم فى برامج المداخلة تحتاج إلى اهتمام أكثر بالنصوص التى :

- تهتم بالموضوعات التى تلائم العديد من مجالات المنهج .

- تحدث التوازن بين الخبرات القرائية القصصية والتفسيرية .
- توجه إلى ما وراء النصوص مستخدمة المستويات المبتدئة من تطور المعرفة التى يكون تركيزها المبدئى على بناء استراتيجيات فك الرموز (Decoding) والطلاقة فى التعرف على الكلمات .
- ترتيبها فى المحتوى من البسيط إلى المعقد، والذى يتيح للتلاميذ أن يزيدوا من سرعتهم القرائية تدريجيا مع تقديم المساعدة من المعلم .

وهناك عدة معايير لاختيار الكتب ببرنامج المداخلة، تبدأ بالمجموعة الأكثر بساطة والتى تشتمل على ما يأتى :

- مقدار قليل من الطباعة لكل صفحة (المتوسط من جملة إلى جملتين) .
- الصور والرسوم تكون واضحة وغير متكدسة ومتصلة مباشرة بمحتوى النص .
- الخط الدرامى يجب أن يكون واضحا سواء فى السرد القصصى أو غير القصصى

وتتدرج المعايير فى الصعوبة حتى تصل إلى المجموعة الخامسة حيث :

- ازدياد عدد النصوص.
- تخفيض حجم الطباعة وزيادة مقدار الكتابة فى كل صفحة .
- الاستعانة بالصور والرسوم يكون فى أضيق الحدود أو يتم الاستغناء عنه كلية.
- مهارات الاستدلال تكون مستهدفة، ويجب تعدد الشخصيات فى القصص .
- زيادة مقدار المعلومات الجديدة، مع تنظيم أكثر تعقيدا للنصوص .

٢- أساليب التدريس التى تعزز التعجيل :

هناك عدة استراتيجيات تدريسية يمكن استخدامها ببرنامج المداخلة لتعزيز التعجيل نحو الإنجاز ومنها ما يلى :

١-المنظمات التخطيطية : وتعتبر ذات فعالية كبيرة فى مساعدة التلاميذ على التركيز في معنى النص، من خلال تقديم عرض تخطيطى بصرى للمعلومات المتضمنة بالنص القرائى، وقد تم عرض ثلاثة أمثلة للمنظمات التخطيطية هى (خريطة قصة Story Map، خريطة المعنى Semantic Map، شكل فن لخريطة المقارنةVenn Diagram) .

٢-التدريس التبادلى Reciprocal Teaching : يمكن استخدامه باستراتيجياته الأربعة :

- التلخيص Summarize.
- التوضيح Clarify.
- التساؤل Question.
- التنبؤ Predict.

٣- التوسطات Scaffolding : مجموعة من العمليات التى يقوم بها المعلم بغرض المساعدة لتعجيل مهمة الفهم لدى التلاميذ الضعاف، وتتناقص شيئا فشيئا لدفع التلاميذ إلى الاستقلالية فى الفهم .

د-مشروع (Success for All) كنموذج للمداخلة

أحد النماذج الفعالة لتحقيق فكرة المداخلة، ويمكن عرض المشروع تحت المحاور التالية :

*** التعريف بالمشروع :**

النجاح للكل برنامج مدرسى للتوجيه التحصيلى، ويكون مخصصا للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم بدءا من الروضة حتى الصف الخامس الابتدائى، وقد صمم هذا البرنامج ليحول دون أو يتدخل فى مشكلات التعلم فى السنوات المبكرة، وذلك عن طريق تعليم منظم وفعال ومصادر دعم أسرية خلال الفصول العادية .

*** مبادئ المشروع :**

- كل طفل يستطيع أن يتعلم .

- النجاح فى المراحل الأولى يكون متطلبا ضروريا للنجاح المستقبلى بالمدرسة .
- صعوبات التعلم يمكن أن تتجنب من خلال المداخلة فيما قبل المدرسة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وتحسين المناهج والطرق، والاهتمامات الفردية، ومساعدة أولياء الأمور .
- البرامج المدرسية الفعالة تكون شاملة ومكثفة.

* **أهداف المشروع :**

- التأكد من أن كل تلميذ سوف ينجز مستوى المرحلة فى القراءة بنهاية الصف الثالث الابتدائي.
- التقليل من عدد التلاميذ الذين يلتحقون بفصول التربية الخاصة .
- تقليل عدد التلاميذ الذين يرسبون ويعيدون الصف .
- زيادة الرعاية .
- سد احتياجات العائلات من الطعام، والسكن، والرعاية الصحية، لإقدارها على المساعدة فى تربية أطفالها .

* **طريقة عمل المشروع :**

تخصص (٩٠) دقيقة يوميا، يتم فيها تجميع الأطفال طبقا للعمر ومستويات القراءة . ويقرأ الأطفال في صورة مجموعات داخل الصف مع زيادة مقدار الوقت للتدريس المباشر ويستعان بالمرشدين (tutors) كمعلمى قراءة وذلك من الروضة حتى نهاية الصف الأول، ويتم التركيز على تنمية مهارات اللغة، التمييز السمعى، والتأكيد على ربط الأصوات المسموعة ، وتستخدم الكتب صغيرة الحجم، ويعمل الأطفال فى صورة أزواج لحل التدريبات القرائية.

ومن الصف الثانى إلى الصف الخامس يستخدم التلاميذ الكتب المدرسية أو الكتب العامة ويبدأ القارئون فى أزواج فى طرح تساؤلات حول تحديد الشخصيات، والمواقف، وحلول المشكلات فى الروايات والقصص الملخصة، ويبدأ المعلمون والمرشدون فى التدريس المباشر لمهارات الفهم القرائى، أو باستخدام طريقة

القراءة والتعبير التعاونى التكاملى (CIRC)، وفيها يشترك المعلمون والمرشدون فى رصد أشكال التفاعل بين الأطفال، وإعداد تقارير دورية حول المشكلات والحاجات الخاصة بالتلاميذ، ويتم تقييم التلاميذ كل ثمانية أسابيع لتحديد تقدمهم القرائى حيث يستفاد من معلومات التقييم فى توزيع الأطفال على المرشدين، واقتراح استراتيجيات تدريس بديلة لمقابلة الحالات الفردية التى قد تظهرها نتائج التقييم، وأيضا لإجراء تعديلات لإحداث التوازن فى مجموعات القراءة بواسطة مداخلات الدعم العائلى عن طريق فريق المساعدات العائلية (Family Support Team) وهذا الفريق مهمته العمل مع الوالدين لضمان نجاح أطفالهم، والتركيز على دعم مشاركتهم، وتطوير الخطط لمقابلة الاحتياجات الفردية للتلاميذ الذين تواجههم صعوبات، هذا الفريق قد يضم بعض المسئولين فى المجتمع أو مساعديهم وبعض العمال والموظفين فى مختلف القطاعات، وغيرهم من المتطوعين وفق الحاجة إليهم.

وفى المراحل المتقدمة من المشروع تسير الدروس على هذا النحو :

- التنقيح Revising : يقرأ التلاميذ سلفا كتب (SUCCESS) ثم يعقدون مؤتمرا جماعيا ويدور النقاش بينهم مستقلين، وهذه العمليات تقوى الصلة بين تعلم القراءة والقراءة المستقلة .
- العرض Reviewing : يلخص التلاميذ ما قرأوه فى اليوم السابق مستخدمين المنظمات التخطيطية كوسائل للعرض، وغالبا ما يتبادلون الأدوار وفق طريقة التدريس التبادلى مستخدمين استراتيجياتها الأربعة .
- إعادة السرد Rehearsing : يشترك المعلم مع التلاميذ فى القراءة، ويعملوا متعاونين أو مستقلين، ويتبادلوا طرح الأسئلة، والتنبؤ، أو يعيدوا بناء منظماتهم التخطيطية .
- القراءة/ التدريس التبادلى Reading/ Reciprocal Teaching : يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة للتحقق من تنبؤاتهم حول معنى النص، أو ليجيبوا عن أسئلتهم الذاتية، ثم يتبادلون الأدوار مع المعلم مستخدمين طريقة التدريس التبادلى .

- الاستجابة / الانعكاس Responding/ Reflecting : وهنا يقوم التلاميذ بواحدة أو أكثر مما يلى :

١-كتابة إجاباتهم عن أسئلة النص .

٢-إكمال منظماتهم التخطيطية .

٣-الاشتراك فى المناقشة .

و-مدخل القراءة المخصصة للفرد (Tailored Reading) : يعتبر هذا المدخل بديلا فعالا من بدائل مداخل تفريد تعليم القراءة للمبتدئين فيما يتعلق بعلاج الضعف القرائى، والتى لم تلق حظها من النجاح، وذلك لما تتطلبه من إعدادات خاصة أهمها مختصون على درجة من الكفاءة، وما يتطلبه ذلك من أموال طائلة، وتعرف الطريقة بأنها نظام شخصى غير عادى لتعليم القراءة، يتكون مبدئيا من معلم وتلميذ واحد، ويكون مؤسسا على الحاجات القرائية الخاصة بكل تلميذ أكثر من تأسيسه على منهج محدد مسبقا،وهذا النوع من الاستراتيجيات يمكن المعلم من اجتياز منطقة الحظر (الخط الأحمر) فى مساعدة الطفل على أن يخطو أولى خطواته فى التعامل مع الكلمة المطبوعة، ومنذ الجلسة الأولى بين المعلم والتلميذ يحصل المعلم على رؤية واضحة عن القدرات القرائية للطفل، ويبدأ فى الحال بتوجيهه نحو تطبيق ما يمتلك من استعدادات خلال أنشطة ذات معنى ومناسبة لجوانب القوة والضعف فيه، والخطوة الأكثر أهمية هنا أن يشعر الطفل بأن قدراته الحالية لا بأس بها، والتى تعد بداية تقدم بعدها المفاهيم الجديدة وتعزز بطرق مختلفة تحقق نجاحا مستمرا، وتقوى تقدير الذات والدافعية تجاه تعلم لاحق عميق .

ويعد هذا المدخل ذا كفاءة عالية حيث يجعل المعلم على الفور قادرا على أن يبدأ بتقديم تعليم مؤسس على معرفة التلميذ الآنية للمفاهيم الأساسية المرتبطة بفهم الكلمة المكتوبة، وهذه الفورية تمكن أكثر التلاميذ احتياجا من الحصول على المساعدة بمجرد معرفة وإدراك أوجه قصورهم بواسطة المعلم، بدلا من الانتظار شهورا قبل أن يتم وضعهم فى فصول خاصة بهم. وللمدخل أهميته أيضا بالنسبة لآباء الأطفال الصغار، الذين يرغبون فى إعطاء أطفالهم دفعة كبيرة فى القراءة، وعليه فإن مدخل القراءة المخصصة للطفل لا يدعم التعلم الصفى فقط وإنما أيضا

يتيح الفرصة لجهتين بالاشتـراك الفعال فى تعليم القراءة، وهما المتطوعون والآباء، وذلك تأسيسا على حقيقة أن معظم الأطفال المبتدئين فى القراءة ينجحون فى أولى خطواتها (علاقة الرمز/ صوت) عندما تكون المادة التعليمية ذات معنى ومرتبطة بما لديهم وتدعمه، ومرتبطة أيضا بأشياء أخرى فى بيئتهم التعليمية، كما أنهم بوصفهم مبتدئين فإنهم يتعلمون أكثر كلما تم تخفيض المعلومات المقدمة لهم وارتباط هذه المعلومات بحياتهم الخاصة. ويمكن تلخيص المفاهيم الأساسية لمدخل القراءة المخصصة للفرد فيما يلى :

١-تدريس الكلمات البصرية وفق ترتيب استخدامها المتكرر، لتمكين الطفل من قراءة مستويات أعلى داخل كل صف، وتتمثل الأدوات التعليمية فى ألعاب التشارك، والحوارات القصيرة المؤسسة طبقا لقوائم كلمات يمكن قراءتها بواسطة الأطفال الذين أتقنوها .

٢- أن الكلمات المألوفة سمعيا ولكنها ليست داخل قدرة الطفل، يجب أن يتم دعمها بالتعزيز البصرى، وعندها يجب تمكين الطفل من معرفة أهم المعانى الخاصة بتلك الكلمات .

٣-تدريس الأصوات طبقا لبناء متسلسل ذى معنى كالذى يستخدم فى تنمية مهارة السرعة فى القراءة، والذى يتطلب من الطفل أن يتقن كل مستوى قبل أن ينتقل إلى المستوى الذى يليه.

٤-بينما تكون معانى الكلمات البصرية هامة جدا ومرتبطة بالأنشطة القرائية اليومية للطفل فإن الكلمات السمعية ربما تكون أقل أهمية فى هذا الأمر.

٥-ليست مسئولية المعلم فقط التغلب على ما يواجه الطفل من صعوبات فى بداية تعلمه القراءة بل يجب أن تتكامل جهود الآباء والمعلمين والمتطوعين لإقدار الطفل على اجتياز هذه الخطوة الأساسية.

وعليه فإنه من المفيد هنا عرض بعض التوجهات التى يمكن أن تنقل إلى أرض الواقع كونها تناسب إمكاناتنا وقدرات معلمينا وهى :

١- التأكيد على تزويد التلميذ بالقدر الكافى من المعلومات حول المصطلحات المتعلقة بالمادة المطبوعة .

٢- فحص الكلمات الجديدة قبل عرضها على التلميذ، ومحاولة تخفيف صعوبة التعرف على معناها من خلال الاستعانة بالصور والرسوم

٣- التدريب على علامات الترقيم من نقط وفواصل منقوطة .

٤- تدريب التلميذ على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة، وألا يتوقف إلا عند الفاصل أو فى نهاية الجملة، وهنا يلزم أن تكون المادة المقروءة مكتوبة بأسلوب جيد، وجمل قصيرة، وأن تكون خالية من الجمل الاعتراضية والاستطراد .

٥- التأكيد في التدريس على الاختلافات والتشابهات بين الحروف المنطوقة والمكتوبة .

٦- التدريب المكثف على علاقات الحروف / الأصوات واستراتيجيات التعرف على الكلمات وتدريس الوعى الفونولوجى، والحروف، والكلمات ، باعتبارها مهارات أساسية للنجاح فى القراءة مع التأكيد على تعريض التلميذ المتكرر للكلمات لإتاحة فرص السيطرة عليها وإجادتها .

٧- تدريب التلميذ على النظر إلى الكلمة بعناية كى يستطيع أن يتعرفها بشكلها العام أو بمثيلاتها من الكلمات التى يعرفها، ثم على قراءة النص سريعا بحثا عن إشارات أو مفاتيح لمعرفة الكلمة . وتدريبه على تجزيء الكلمة إلى مقاطع ومزجها معا قبل نطقها

٨- استخدام التدريس المباشر عند تحليل الكلمات للتعرف عليها، مع التركيز فى التدريس على تقطيع وربط الأصوات المنطوقة، مع تدريب التلميذ على عمليات التدرج فى التقاط أجزاء كبرى من الكلمات .

٩- استخدام الأساليب التى تجعل أصوات الحروف أكثر تحديدا وحسية، مثلا الأصوات والمقاطع يمكن أن تعرض عن طريق تجميعها فى كتل، ومن خلال التدريب عليها يستطيع الطفل أن يتعلم كيف يضيف أو يحذف أو يستبدل أو يعيد ترتيب الأصوات فى الكلمات .

١- عندما يتم إتقان مهارات التعرف على الكلمات، ينبغى تدريب التلاميذ على القراءة أثناء الاستماع واستراتيجية إعادة القراءة لتحقيق الطلاقة .

١١- الفحص الدقيق للأهداف الخاصة بكل موضوع من موضوعات القراءة، مع التأكيد على التلاميذ بضرورة الاستعانة بخبراتهم السابقة حول الموضوع مهما كان حجمها وعلاقتها.

١٢- تقديم تدريبات منتظمة باستخدام مواد قراءة ذات سياق معنوى مرتفع، متضمنة عدة كلمات يستطيع التلميذ أن يتعرف عليها . ويمكن أن يتم ذلك فى شكل من أشكال الألعاب اللغوية .

١٣- يجب التدريب على القراءة والتهجى مقترنتين، مع توجيه انتباه التلاميذ إلى العلاقة بين التهجى والقراءة، وكيف يصحح التهجى الكلمات التى يقرأونها .

١٤- يجب التأكيد أثناء التدريس على الفهم، وذلك بعرض المفردات التى تشير إلى مفاهيم هامة قبل ابتداء القراءة، وتكليف التلميذ بإعادة سرد القصص، وإجابة الأسئلة حول المحتوى الضمنى والصريح، مع تدريبه على تعرف المكونات الأساسية للقصص (الشخصيات - المواقف) وكيف يحدد ويستخدم ذلك ليساعده على تذكر القصص .

١٥- تقديم تغذية راجعة واضحة ومحددة وإيجابية للمحاولة مثلها مثل النجاح .

١٦-استخدام إستراتيجيات التدريس المصممة لفهم النصوص مثل إستراتيجية (KWLH) [1] والأسئلة الذاتية، وإعادة التحقق، وإعادة السرد، وعلاقات الأسئلة / الأجوبة، على أن تقدم بطريقة تساعد القراء الذين لديهم صعوبة على نقلها إلى نصوص أخرى .

١٧-إتاحة فرص متعددة لإعادة قراءة النصوص التى بينها علاقة لتنمية الطلاقة وإعادة القراءة يمكن أن تتم عن طريق قراءة الأزواج، والنمذجة، والتدريس المباشر، والقراءة الجهرية، مع توفير المواد القرائية السهلة، أيضا إعادة القراءة تساعد على تزويد معدل ودقة ضبط التعرف على الكلمات لدى القارئ الذى لديه صعوبة فى هذا الشأن .

---

(١) انظر الفصل القادم من الكتاب للاطلاع على تفاصيل الاستراتيجية.

١ - لقياس معرفة التلاميذ بالمفاهيم حول المادة المطبوعة يمكنك اتباع واحد أو أكثر من الإجراءات التالية :

(أ) ملاحظة التلاميذ أثناء القراءة الصامتة، لمعرفة ما إذا كان التلميذ يسير فى الاتجاه السليم لقراءة القطعة من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى اسفل.

(ب) خلال حصة القراءة ، وبطريقة عشوائية يسأل المعلم التلاميذ تباعا أسئلة تتعلق بمفاهيم المادة المطبوعة (كيف نقرأ ؟ هات مثالا لكلمة / جملة / سطر . . إلخ .

(ج) أثناء إدارة مجموعات صغيرة فى القراءة كل مجموعة يَطلب منها البدء بتكليفات تتعلق ببعض المصطلحات المستخدمة فى فنيات المادة المطبوعة .

٢- لقياس مستوى التهجى لدى التلاميذ، فإن الأساليب التالية ذات فعالية ويمكن للمعلم استخدام واحد منها أو أكثر :

(أ) إعطاء اختبار تهجى شفهى لكل الصف .

(ب) إدارة فحص عشوائى فى كل مكان من الصف .

(ج) إعطاء اختبار فى التهجى فى نهاية تدريس وحدة أو فى نهاية الأسبوع.

٣- عند مراقبة تلميذ يقرأ، فإن المؤشرات التالية يمكن من خلالها الحكم على مواصفات السلوك القرائى الفعال للتلميذ :

(أ) المفردات البصرية والمسموعة تكون واضحة جلية فى قراءة التلميذ .

(ب) يصحح التلميذ ذاتيا واحدا من ثلاثة أخطاء وقعت أثناء القراءة .

(ج) يستخدم الطفل استراتيجية نطق الكلمات غير المعروفة أثناء القراءة .

(د) يستطيع الطفل التنبؤ بأفضل استعاضة للكلمات غير المعروفة له .

٤- الطرق التالية يمكن استخدامها لفحص أداء التلاميذ أثناء القراءة الصامتة.

(أ) استخدام بطاقة ملاحظة لتسجيل العادات الخاطئة التى قد تكون لدى بعض التلاميذ مثل النطق أو الهمس، والجلوس بطريقة غير صحيحة .

(ب) عندما يدخل التلاميذ فى القراءة الصامتة، يقوم المعلم بالمرور بينهم، ويضع يده على أكتاف بعض التلاميذ، ويطلب من كل منهم قراءة ما وصل إليه بصوت عال.

(ج) بعد الفترة المسموح فيها بالقراءة الصامتة يتم تكليف خمسة تلاميذ بعرض تقرير عما قرأوه .

(د) بعد فترة القراءة الصامتة يتم مناقشة التلاميذ لتحديد ما حصلوه خلال تلك الفترة .

٥- لتقييم فهم التلاميذ بعد قراءة قصة - يمكن تكليفهم بواحد مما يلى :

(أ) إعادة السرد الشفهى لأحداث القصة.

(ب)استخدام أسئلة وأجوبة، تتعلق بشخصيات ومواقف القصة .

(ج) تكليف التلاميذ بعرض ملخص عن القصة بلغتهم الخاصة .

٦- مسح اتجاهات التلاميذ نحو القراءة يمد المعلم بالمعلومات التالية عن التلاميذ :

(أ) أنواع الكتب التى يحبونها .

(ب) شعور التلاميذ تجاه القراءة .

(ج) مستوى فهم التلاميذ لكتب القراءة فى المنزل .

(د) المدى المتوقع من فعالية التلاميذ أثناء حصص القراءة

٧- يمكن التعرف على تمكن تلميذ من معرفة الحروف الهجائية من خلال ما يلى :

(أ) تكليف التلميذ بالنظر إلى قائمة بها الحروف الهجائية حسب ترتيبها المألوف، أو عرض بطاقات منفردة لكل حرف، وتكليفهم بذكر أسماء الحروف تباعا، ثم تسجيل الحروف التى تمثل مشكلات حقيقية بالنسبة له.

(ب) عرض قائمة من الكلمات على التلميذ، وتنبيهه بالنظر إليها جيدا وتحديد الحروف التى يعرفها، والتى لا يعرفها من القائمة .

(ج) تكليف التلميذ أن يذكر شفاهة الحروف الهجائية التى يعرفها، وتسجيلها بحيث تستخدم كمؤشر للحروف التى لا يعرفها .

(د) عرض ورقة بها كل الحروف مكتوبة فى تسلسلها الألفبائى المألوف، وأمام كل حرف مفرد كلمة تتضمنه، وتكليف التلميذ بذكر الحروف التى يعرفها وتلك التى لا يعرفها مما هو موجود أمامه .

٨- تلميذ يقرأ مواد مناسبة لمرحلته العمرية، ولكنه يستغرق وقتا أطول من أقرانه مما ينم عن بطء معدل قراءته، وبالتالى صعوبة فهم المقروء .والطريق الأفضل لفحص معدل الطلاقة القرائية لهذا التلميذ يكون اتباع واحد أو أكثر مما يلى :

(أ) يعطى التلميذ نصا يكون فى مستوى صفه الدراسي، ويحدد وقتا لقراءة النص وليكن فى ١٥ دقيقة، ويتم حساب الكلمات فى كل دقيقة، وعليه يتم تحديد عدد الكلمات التى يجب أن يقرأها ليزيد معدل سرعته القرائية .

(ب) يطلب من التلميذ قراءة قصة تامة المعنى قراءة صامتة، ويتم تحديد وقت لذلك، الأمر الذى ييسر تقرير المدة التى يستغرقها فى قراءة جزئيات القصة .

(ج) يقدم للتلميذ اختبارا موقوتا للكلمات البصرية ويتم حساب الكلمات التى يقرأها فى الدقيقة .

(د) يقدم للتلميذ نصا فى مستوى صفه، ويطلب منه قراءته جهريا، ويتم حساب متوسط عدد الكلمات المقروءة فى الدقيقة مما يمكن معه تقرير معدل سرعة .

٩- يمكن التأكد مما إذا كان التلاميذ فى الصف يستطيعون اختيار كتاب من المكتبة يوافق مستوى كل منهم القرائى عن طريق واحد أو أكثر من الأساليب التالية:

(أ) توزيع الكتب فى المكتبة فى عدة أشكال (فى عدة رفوف / مجموعات حسب اللون .. إلخ) لكل مستوى من مستويات القراءة، ومرتبة من

أسهل المستويات إلى أصعبها، ومتابعة التلاميذ أثناء استخدام المكتبة (فى حصة القراءة الحرة).

(ب) تكليف التلاميذ بـالبحث عن الكتب التى تناسب نمط القراءة الذى هم يروه فى كتاب القراءة مسترشدين ببعض المعايير التى تحددها لهم كحجم الكتاب، ومقدار الطباعة فى كل صفحة والصور والرسـوم المتضمنة .. إلخ .

(ج) كل تلميذ يتلقى تعليمات حول مواصفات الكتب المناسبة لمستوى صفه، وبعد ذلك تتاح لكل تلميذ فرصة اختيار الكتاب الذى يناسب مواصفات مستواه القرائى، دون تلقى أية مساعدات .

١٠ - البيئة المطبوعة مهمة جدا لفصول تعليم القراءة، ويمكن مساعدة التلاميذ على التعامل معها من خلال :

(أ) تشجيع التلاميذ على زيارة مكتبة المدرسة ومراقبه قيامهم بذلك .

(ب) التأكيد مرارا على المعلومات الخاصة بشكل المادة المطبوعة، الكلمة والجملة والعبارة، وعلامات الترقيم .

(ج) إثراء جدران الفصل بالمفاهيم والمفردات التى تمثل صعوبة بالنسبة للتلاميذ سواء داخل الصف (فى موضوعات القراءة) أو خارجه (فى الاحتكاك بالمادة المطبوعة فى البيئة الخارجية (أسماء المحلات والهيئات.. إلخ).

١١ - كل من الطرق التالية يكون مناسبا لزيادة طلاقة القراءة لدى التلميذ .

(أ) قراءة كم كبير من الكتب فى مستوى الصف .

(ب) إعادة قراءة القصص المألوفة .

(ج) الموضوعات القرائية ذات الصعوبة يجب أن يعيد التلميذ قراءتها إلى أن يستطيع قراءة كل كلمة فيها .

(د) إثراء البيئة الصفية بالملصقات واللوحات وقصاصات الجرائد المناسبة للتلاميذ .

١٢ - عندما يتم تعليم القراءة لمستويات مختلفة من التلاميذ، فمن الضرورى مقابلة احتياجات كل فئة من التلاميذ . ويمكن تنظيم الصف والعمل بواحد أو أكثر من الطرق التالية لمقابلة حاجات كل مجموعة:

(أ) من خلال توزيع التلاميذ إلى مجموعات تضم كل منها مستويات متنوعة فى المستوى، يراقب المعلم كيفية قراءة كل مشترك فى المجموعة.

(ب) كل التلاميذ يقرأون نفس الموضوع، وكل مجموعة من المجموعات تأخذ بالتبادل أدوارا لمناقشة المادة المقروءة . .

(ج) مجموعات من التلاميذ تكون صغيرة ومرنة (تسمح بانتقال التلميذ من مجموعة إلى أخرى)، وتكون موزعة طبقا لتجانس مستوياتهم، تجلس (كل مجموعة على التعاقب) فى مواجهة المعلم ليستطيع الإجابة عن استفساراتهم .

(د) العمل فى أزواج بحيث لا يتجانس اثنان فى صعوبة واحدة . ويكون دور المعلم هو التوجيه أثناء قراءة الموضوع .

١٤ - عند التأكد من أن صعوبات القراءة، قد بدأت تظهر فى صف دراسى، فإنه لمواجهة الموقف يمكن اتباع واحد أو أكثر مما يلى :

(أ) تخصيص أوراق نشاط لكل تلميذ حسب الصعوبة التى بدأت تظهر عنده.

(ب) تصنيف التلاميذ إلى مجموعات طبقا للصعوبات المتشابهة تمهيدا للعلاج (الموضحة أنشطته فيما بعد).

(ج) تخصيص حصة قبل بداية اليوم المدرسى أو فى وسطه أو نهايته للتلاميذ الذين يستشعر بداية الصعوبات لديهم، على أن تخصص حصة لكل مجموعة متجانسة فى الصعوبات .

١٥ - عندما يصوغ المعلم أهدافا لخطة يساعد بها التلاميذ ليمتلكوا الإستراتيجيات المناسبة فى التعرف على الكلمات غير المألوفة لهم، فيمكنه أن يهدف إلى :

(أ) أن يحلل التلميذ الكلمة الجديدة إلى أصواتها المنفصلة .

(ب) أن ينطق التلميذ بالحروف المنفصلة .

(ج) أن يمزج التلميذ الأصوات المنفصلة أولا في مقاطع وثانيا في الكلمة ككل .

(د) أن يربط التلميذ بين الحروف وأصواتها .

(هـ) أن يحلل التلميذ السياق الذى تأتى فيه الكلمة .

(و) أن يستخدم التلميذ المعجم للكشف عن معنى الكلمة .

(ز) أن يستخدم التلميذ الكلمة فى سياقات جديدة .

١٦ - عندما يصوغ المعلم أهدافا لخطة يساعد بها التلاميذ على امتلاك الاستراتيجيات المناسبة لأساسيات الفهم القرائى، فيمكن أن تكون الأهداف من مثل:

(أ) أن يحدد التلميذ معانى المفردات الجديدة فى قطعة مقروءة .

(ب) أن يتعرف التلميذ الكلمات المتضادة فى المعنى .

(ج) أن يحدد التلميذ الكلمات المناسبة التى تتم معنى جمل معطاة .

(د) أن يزاوج التلميذ بين جمل مجزأة لإتمام المعنى .

(هـ) أن يرتب التلميذ مجموعة من الكلمات لتكوين جملة ذات معنى .

(و) أن ينظم التلميذ مجموعة من الجمل طبقا للتتابع المنطقى لأحداث قصة.

(ز) أن يحدد التلميذ الفكرة العامة لما يقرأ .

١٧ - عند إلقاء التعليمات على مجموعات التلاميذ المصنفين طبقا لتجانس صعوبات القراءة فمن الأفضل أن يتم ذلك عن طريق واحد من السبل التالية :

(أ) تخصيص التعليمات شفهيا لكل مجموعة من المجموعات على حدة .

(ب) كتابة التعليمات على السبورة . وقراءتها بطريقة تفصل وتوضح المطلوب من كل مجموعة على حدة .

(ج) كتابة التعليمات على أوراق وتوزيعها على المجموعات، والمرور عليهم للاستجابة عن استفساراتهم حول هذه التعليمات .

(د) تسجيل التعليمات على شريط تسجيل بحيث يمكن استخدامها وإعادة إلقائها أكثر من مرة على كل مجموعة .

١٨ - عند استشعار بداية صعوبة لدى أحد التلاميذ فى تتبع الاتجاه الصحيح فى قراءة قطعة يمكن تدريبه على ما يلى :

(أ) تعرف الاتجاهات من خلال الصور والأشكال ثم الانتقال إلى الكلمات، والتأشير أثناء النطق على الاتجاه الذى تسير فيه الكلمات والجمل لتكوين قطعة قرائية .

(ب) نطق الكلمات مجزأة إلى حروفها مرة وإلى مقاطعها أخرى .

(ج) ملاحظة الكلمة ككل وبصورة منظمة مبتدئا من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل .

١٩ -عند استشعار بداية صعوبة قرائية لدى التلاميذ تتعلق بالتعرف الخاطئ على مكونات الكلمات البصرية من حروف، يمكن اتباع إجراء واحد أو أكثر مما يلى :

(أ) كتابة الكلمة التى أخطأ فيها التلميذ على بطاقة منعزلة، وتدريبه مرارا وتكرارا على كتابتها ونطقها بصورة صحيحة .

(ب) بعد انتهاء التلميذ من القراءة، يطلب المعلم منه الاستماع إليه، والنظر إلى الجملة مرة ثانية، ثم ينطق المعلم الجملة كما نطقها التلميذ، ويسأله هل للجملة معنى، ويطلب منه أيضا أن ينظر إلى الكلمة التى أخطأ فيها حرفا حرفا .

(ج) بعد انتهاء التلميذ من القراءة، تتاح له الفرصة ليعيد قراءتها، وعندما يقرأ ولا يؤثر الخطأ على المعنى، فلا حاجة للتركيز على الخطأ وإعادة محاولة القراءة ، خاصة إذا لم تتكرر الأخطاء فى كلمات أخرى .

٢٠ - التلميذ الذى تكتشف بداية مشكلته مع الكلمات المتشابهة فى الإيقاع وعدم قدرته على التمييز بينها، يمكن أن تستخدم معه واحدا أو أكثر من الإجراءات التالية :

(أ) أن يتعرض التلميذ بصورة مستمرة للكلمات ذات الأنماط متشابهة الإيقاعات .

(ب) في مجموعة عمل صغيرة تضم تلاميذ لديهم نفس المشكلة، وفى شكل من أشكال الألعاب اللغوية التى تعتمد على استخدام تنويعات من الكلمات ذات الإيقاعات المتشابهة، يمكن التغلب على المشكلة .

(ج) يقدم للتلميذ مجموعة من أوراق النشاط التى تحوى أزواجا متنوعة من الكلمات ويطلب منه مستقلا مزاوجة الكلمات متشابهة الإيقاعات .

(د) يتم تدريب التلميذ على تهجى مجموعة من الكلمات الإيقاعية، وبهذا يمكنه التركيز في الحروف والكلمات التى يتم تهجيها تكتب مرارا بحيث يستطيع الطفل أن يرى أنماط الحروف المتشابهة فيها .

٢١-عند الإحساس ببداية صعوبة قرائية لدى تلميذ، تتعلق بالتعرف على الكلمات فإن الأمور التالية ذات أهمية خاصة لمواجهة الصعوبة قبل أن تتفاقم .

(أ) حفز التلميذ وإثارة دافعيته لتخطى صعوباته

(ب) اختيار مادة قرائية تحتوى على عدد قليل جدا من الكلمات الجديدة

(ج) تزايد معدلات الكلمات الجديدة بتحسن حالة التلميذ .

٢٢- هناك عدة شروط يجب توافرها قبل البدء فى علاج صعوبة التعرف على الكلمات لدى التلميذ الذى يبدأ فى مواجهة هذه الصعوبة وهى :

(أ) إلمام التلميذ بطبيعة عملية القراءة قبل استخدام الأساليب التحليلية للتعرف على الكلمات

(ب) إلمام التلميذ بالأساليب التحليلية دون اللجوء إلى ضياع وقت لإيقافه على طبيعة عملية القراءة.

(ج) تكثيف التدريب فى البداية على الكلمات كاملة غير مجزأة .

(د) قدرة التلميذ على استخدام الكلمات المألوفة فى مواقف جديدة .

٢٣ - عند استشعار صعوبة لدى أحد التلاميذ فى تعرف تجمعات الحروف المتشابهة ككتلة متجاورة فى الكلمات، يمكنك اتباع ما يلى :

(أ) تدريب التلميذ على الأسلوب التحليلى لكل عناصر الكلمة .

(ب) تدريب التلميذ على التحليل السمعى لمثل هذه الكلمات .

(ج) تدريب التلميذ على ملاحظة أوجه الشبه والخلاف بين هذه الكلمات .

(د) تدريب التلميذ على نطق الكلمات ككل .

٢٤- التلميذ الذى لديه بداية صعوبة فى تجزئة وتركيب مقاطع الكلمات، يمكن مساعدته من خلال :

(أ) تدريب التلميذ على إدراك الكلمات ككل وتذكرها بمجرد النظر إليها .

(ب) تدريب التلميذ على تحليل الكلمات إلى حروفها التى تتكون منها .

(ج) تعريض التلميذ لأكبر كم من الكلمات ذات المقاطع المشهورة .

(د) تدريب التلميذ على استخدام تجمعات الحروف الساكنة والمتحركة .

٢٥- لمواجهة بداية صعوبة التلميذ الذى يعانى من عدم القدرة على التمييز البصرى للكلمات يمكن اتباع ما يلى :

(أ) الحرص على أن يكون التلميذ قريبا (دائما) من المهمات البصرية .

(ب) تدريب التلميذ على أن يجد بنفسه ما بالكلمة من عناصر تركيبية وبصرية وسمعية .

(ج) تدريب التلميذ على إدراك الفروق بين مجموعات كلمات مثل (أزيز / عزيز) (نبات / ثبات).

(د) تدريب التلميذ على استخدام جذور الكلمات .

٢٦- التلميذ الذى بدأ يعانى من صعوبة استخدام مؤشرات المعنى التى تشير أو تساعد فى التعرف على معانى الكلمات، يمكن تدريبه :

(أ) على تجزىء الكلمات ، وتجريدها من حروف الزيادة .

(ب) على النظر فيما يسبق الكلمة وما يليها من كلمات تؤثر على شكلها ومعناها .

(ج) على تحديد المورفيم الأصلى (الجذر) للكلمات وما يتصل به من مورفيمات سابقة ولاحقة ويكون متعلقا بالسياق العام للجملة .

٢٧- التلميذ الذى ظهرت لديه صعوبة فى التعرف على علامات الترقيم ووظيفتها فى المعنى، يمكن مساعدته من خلال ما يلى :

(أ) تنبيهه أثناء المناقشة أن علامات الترقيم تستخدم لتوضيح العلاقة بين ما سبقها وما يلحقها .

(ب) تدريب التلميذ على جمل مأخوذة من سياق المادة التى قرأها فى كتاب القراءة، ويشترط أن تكون سهلة، تتضح من خلالها وظائف علامات الترقيم، ثم الاتجاه إلى الجمل الأكثر تعقيدا .

(ج) تدريب التلميذ على التعرف على الفروق بين علامات الترقيم فى أسمائها وأشكال وتركيز التدريبات المنفصلة على كل منها .



الباب الثالث

مداخل وطرائق حديثة

الفصـل الأول: مداخل حديثة

الفصل الثانى : خرائط المعرفة

الفصل الثالث: الكمبيوتر وتعليم القراءة

الفصل الرابع : التدريس التبادلى

الفصل الخامس: التعلم التعاوني

الفصل السادس: العصف الذهنى

الفصل الأول

مداخل حديثة

بفعل التطورات التى لحقت بمفهوم القراءة والتوسع فى مادتها وسبل التعرض لها، جاءتنا الألفية الجديدة بمجموعة كبيرة ومتنوعة من الاستراتيجيات والبدائل التعليمية التى تفى بروح التطور الذى شهده ميدان تعليم القراءة من جهة، ويمكنها من جهة أخرى أن تضع أمام القائمين على برامج تعليمها (فى وطننا العربى) نماذج صالحة للتوليد والابتكار بما يساير قدرات المعلمين ويتوافق مع الإمكانات المادية للدول العربية .

أولا : مدخل وقت الكتاب Book Time

من المداخل القرائية الحديثة فى مجال تعليم القراءة مدخل وقت الكتاب (Booktime) ويستند هذا المدخل إلى مسلمة هامة مؤداها أن التلاميذ داخل حجرات الدراسة يحتاجون وقتا لتنمية الطلاقة فى القراءة الصامتة، ولكى يتعودوا المثابرة مع الكتاب فيجب تخصيص وقت بالجدول المدرسى لما يسمى بقراءة الاستجمام أو ما يمكن تسميته القراءة الصامتة الصامدة ويرمز لها بالاختصار (SSR) ويقصد بها النشاط المنظم الذى يعطى فيه التلاميذ فترة من الوقت المحدد لقراءة المواد التى يختارونها ذاتيا قراءة صامتة متبعين فى ذلك الخطوات التالية

- يجب أن يختار كل تلميذ كتابه الذى يريد أن يقرأه .
- يقرأ كل تلميذ قراءة صامتة دون مقاطعة لمدة معينة من الوقت .
- يقرأ المعلم مع التلاميذ ولا يسمح بأية مقاطعات .
- يطلب المعلم من التلاميذ الإجابة عن مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بمحتوى القراءة أو أن يقدموا تقريرا عما قرأوا، أو يعبروا عن ردود

أفعالهم للمقروء . كما أن إجراءات القراءة الصامتة الصامدة تتضمن أن يكون لدى التلاميذ درجة من الكفاءة فى مهارة القراءة قبل أن ينخرطوا فيها لأطول وقت . وهناك بعض الاعتبارات التى يمكن تبنيها لاستخدام هذا المدخل (يصلح هذا المدخل بصفة خاصة للتلاميذ المصنفين كقراء أقل كفاءة، وذوى قدرات قاصرة فى الانتباه، ولديهم فقر فى المفردات البصرية) ويمكن توضيح هذه الاعتبارات فيما يلى :

- وقت الكتاب (Booktime) يخصص له فترة زمنية تكون محددة وثابتة فى نفس الوقت يوميا، لكى يدرك الطفل ويعتاد على أن هذه الفترة جزء هام من نظامه اليومى، وعليه تصبح أيضا عملية إعادة التعليمات غير ضرورية، ويمكن أن تستغرق هذه الفترة من ١٠-١٥ دقيقة يوميا .

- تتكون مجموعات القراءة لوقت الكتاب من خمسة إلى سبعة تلاميذ، مما يسهم فى زيادة التعاون والود بين أفراد كل مجموعة، ويسمح بالمشاركة دون حدوث فوضى .

- يقوم المعلم بالقراءة الجهرية لكل مجموعة من التلاميذ، وبعد ذلك يتم وضع الكتب بمكتبة الصف، والتى سوف يتراكم فيها بالتدريج عدد من الكتب تم قراءته لكل مجموعة جهريا من قبل المعلم فى جلسات القراءة الجهرية، وبهذا الإجراء يتم تجنب أية مشكلة تواجه التلميذ عند اختيار كتاب من هذه المجموعة، ويتم إضافة كتب جديدة تحت عناوين جديدة باستمرار بينما يتم الاستغناء عن الكتب الأكثر قدما .

- يجب أن يختار الطفل كتابا واحدا بمعنى أن الطفل يمكنه أن يمر على عدد من الكتب فى فترة واحدة ولكن يجب عليه أن يستمر مع كتاب واحد فى الوقت المخصص، كما يجب عليه ألا يحجب بعض الكتب بالجلوس عليها أثناء القراءة أو وضعها تحت إبطه .

- لأن الأطفال ربما يمكنهم التعامل مع أكثر من كتاب فى فترات زمنية متوالية فإن مدخل (وقت الكتاب) يفضل أن يدار مع الأطفال قريبا من المكان المخصص للكتب، بدلا من أن يأخذ كل طفل كتابا ويعود إلى مقعده .

- يقرأ المعلم مع الأطفال كما فى القراءة الصامتة الصامدة المعيارية، ولكنه فى هذا الموقف يمكنه أن يجيب عن أسئلتهم حول ما يقرأون كالاستفسار عن معنى كلمة، مما يعطى الأطفال تغذية راجعة عن فروضهم فيما يتعلق بالكلمة المكتوبة، ويولد لديهم الشعور بالنجاح والتشجيع عندما يفكون شفرة كلمة جديدة، ومن ناحية أخرى يتجنب المعلم بهذا الإجراء أن يصبح ماكينة كلمات لرفع الإبهام عن كل كلمة غير معروفة وذلك عن طريق تشجيع الأطفال على القراءة بكفاءة قدر المستطاع ومحاولة تعرف الكلمات وتمييز معانيها بأنفسهم ، كما أنه يجب على المعلم ألا يستجوب التلميذ أثناء أو بعد القراءة، المعلم فقط عليه أن يستجيب للاستفسارات .

- يمكن للأطفال فى هذا المدخل أن يقرأوا فى أزواج وأن يتحدث بعضهم إلى بعض قبل اختيار الكتب مما يمكن معه تجنب الخلاف عندما يريد كل منهم نفس الكتاب، وبعد القراءة يدور الحوار حول مراجعة ما تم قراءته وتبادل ردود الأفعال حوله .

- خلال وقت الكتاب يتم توجيه التلاميذ لكيفية التعامل مع الكتاب بوصفه شيئا ثمينا يجب أن يعامل باحترام لا يقذف ولا يتم التخطيط فيه ولا يجذب بعنف .

ثانيا : طريقة KWLH أو ٤ ماذا ؟ والفهم القرائى

- توضيح الاختصارات :

- K اختصار كلمة "KNOW" : مساعدة التلاميذ على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع.

- W اختصار كلمة "WANT" : مساعدة التلاميذ على تقرير وتحديد ما يريدون تعلمه .

- L اختصار كلمة "LEARN" : مساعدة التلاميذ على تعين ما يتعلمون أثناء قراءتهم .

- H اختصار كلمة "HOW" : السؤال عما يستطيع التلاميذ عمله ليتعلموا أكثر (مصادر أخرى يمكن الحصول عليها لتضيف معلومات حول الموضوع).

*** الإجراءات :**

١- يوضح المعلم للتلاميذ أهمية فهم ما يقرأون، وأهمية استخدام هذه الطريقة فى المساعدة على الفهم القرائى .

٢- يوضح المعلم للتلاميذ طريقة عمل قوائم، أو تنظيمات تخطيطية تتضمن ما يلى :

- ما يعرفون عن عنوان الموضوع .
- ما يريدون أن يعرفوا عن الموضوع .
- ما تعلموه من قراءة الموضوع .
- ما يمكن عمله للحصول على معلومات أكثر .

٣- يقدم المعلم نموذجا تطبيقيا مع فقرة من النص وذلك من خلال قيامه بما يلى :

- يقسم المعلم السبورة إلى أربعة أعمدة يكتب فى كل عمود على الترتيب (ماذا (١) ؟ ماذا (٢) ؟، ماذا (٣) ؟، ماذا (٤) ؟ .
- يسجل فى العمود الأول ما يعرفه التلاميذ عن عنوان النص قبل قراءته .
- يسجل فى العمود الثانى ماذا يريد أن يعرف التلاميذ عن النص .
- يقرأ جهريا جزءا من النص .
- يسجل فى العمود الثالث ما تم الحصول عليه من معلومات .
- يسجل فى العمود الرابع المصادر التى يمكن منها الاستزادة حول موضوع النص .
- يقرأ المعلم جزءا آخر من النص، ويسجل استجابات التلاميذ على السبورة .

- يقرأ التلاميذ أزواجا النص متبعين الخطوات الأربعة ويمكنهم تفريغ البيانات فى أى من المخططات التنظيمية .

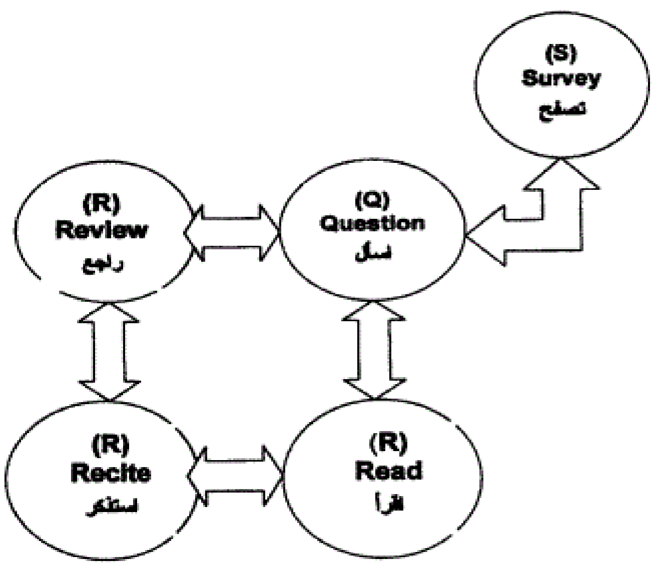
- التقييم :

- يراجع المعلم المنظمات التخطيطية، ويصحح ما قد يكون هناك من أخطاء.

- يطلب المعلم من التلاميذ قراءة بعض الموضوعات (بما يسمح به الوقت) متبعين الخطوات سالفة الذكر .

ثالثا : طريقة SQ3R والفهم الذاتى للمقروء

وتعرف بنظام الخطوات الخمس، وقد صمم لمساعدة القارئ على الاستقلال والاعتماد على نفسه فى فهم وتوضيح المادة المقروءة، وتساعد الاختصارات الموضحة فى اسم الطريقة على تذكر خطواتها، والشكل التالى يوضح الخطوات واصل الاختصارات :



الشكل رقم (٦)

خطوات طريقة SQ3R

الخطوة الأولى : وفيها يمسح القارئ أو يتصفح المادة المراد قراءتها، من خلال إلقاء نظرة على جميع العناوين المتضمنة بالموضوع، وقراءة الخلاصة إن وجدت، ومن ثم قراءة الفقرة الأولى، والاهتمام بالكلمات البارزة فى الطباعة، وهذه العملية التى لا تستغرق وقتا طويلا تهيئ القارئ نفسيا وعقليا لاستقبال المادة وتجعل قراءته هادفة، من خلال تكوين فكرة عامة عن الموضوع قبل قراءته الفعلية .

الخطوة الثانية : بعد تكوين فكرة عامة عن المادة، وللتأكيد على خلق هدف للقراءة فإن القارئ هنا يضع أسئلة حول المادة المقروءة، كأن يضع سؤالا حول العنوان الرئيس وأسئلة حول العناوين الفرعية، وتعتبر عملية توليد الأسئلة بهذه الطريقة محفزا للقراءة، وتعمل على المدى البعيد فى مساعدة القارئ على تذكر المادة وإبراز النقاط والأفكار الهامة فيها .

الخطوة الثالثة : يبدأ القارئ هنا بقراءة المادة بطريقة مكثفة ؛ للإجابة عن الأسئلة التى طرحها فى الخطوة السابقة، ويجب عليه هنا أن يتذكر الأسئلة وفق ترتيب طرحها، وأن يقرأ المادة بالتدريج ويتأكد أن لديه إجابة على كل سؤال طرحه سلفا، وينصح هنا بعدم قراءة الموضوع دفعة واحدة

الخطوة الرابعة : بعد الانتهاء من قراءة المادة، يضع القارئ الكتاب جانبا ويحاول أن يتذكر ما قرأ، وان يجيب عن كل سؤال طرحه على نفسه فى الخطوة الثانية، ومن المفيد هنا أن يستخدم القارئ كلماته ولغته الخاصة، وتعد هذه العملية ذات أهمية خاصة، وتفوق أهميتها أهمية قراءة المادة مرة أخرى، بل تكاد تكون شرطا مسبقا للقراءة الثانية للمادة، حيث إن القارئ خلال الخطوة الحالية يقوم بنشاط عقلى يساعده على التذكر لمدة زمنية أطول ويشكل أساسا جيدا للفهم، كما يمده بتغذية مرتجعة حول مستوى قراءته وفهمه للمقروء .

الخطوة الخامسة : للتغلب على عامل النسيان، الذى قد يحدث فور انتهاء القارئ من قراءة المادة وفق الخطوات الأربعة سالفة التوضيح -فإنه يجب عليه هنا العودة إلى الكتاب للإجابة على الأسئلة التى فشل فى الإجابة عنها غيبا، ومن ثم مراجعة المادة كليا وعلى الفور، وتكرار عملية المراجعة لتثبيت المعلومات التى تم الحصول عليها من المادة المقروءة .

الفصل الثانى

خرائط المعرفة

مقدمة:

مهارة إيجـاد الأفكار الرئيسة فى النص هى إحدى مهـارات الفهم القرائى، وهى من المهارات التـى يجد تلاميـذ المرحلة الابتدائية الكـثير من الصـعوبات فى التمكن منها، وكذلك يواجهون صعوبة فى استخدام هذه الأفكار لتنظيم المعلومات التى سيـتم تعلمهـا، وذلك لكى يتم تكوين ذاكرة مـفيدة تسـاعد على اسـترجاع المعلومات بطريـقة مرنة من أجل الإجـابة عن الأسئلة أو شرح الأفكار . كـما أن القدرة عـلى تلخيص الأفكار الرئيـسة بعـد قراءة ما تـرتبط ارتباطا وثيـقا بكمـية المعلومات الخلفـية لدى القارئ وطـريقة تنظيمـها، وبمعنى آخر فـإن القارئ الذى اكتـسب معلومات ونظمـها قبل قراءة النـص سيسـتخدم تلك المعلومات لتـحديد الأفكار الرئيسة للمعلومات الجديدة المتضمنة بالنص المقروء، أما القارئ الذى يفتقر لمعلومـات منظمة عن الموضوع فـلا يستطيع قـراءة النص بنفس الطريقة، وبـالتالى فليست لديه القدرة على إيجـاد الأفكار الرئيسة فيه، غير أن هذه المـشكلة لا تعتبر مشكلة تتعلق بمهارة الـقراءة، بل إنها مشكلة افتقار إلى المعلومـات المنظمة كما أن القـدرة على إيجـاد الأفكار الرئيسـة فى أحـد الموضوعـات لا تعنى أن الشـخص يستطيع إيجاد الأفكار الرئيسة فى موضوع آخر .

وقد أظهرت التجارب العديدة فى ميدان تعليم القراءة أنه لا توجد حتى الآن وصفة محددة يستطيع المعلمون إعطاءها للطلاب فى غـرفة الصف عن كيفية إيجاد الأفكار الرئيسة فى النص المقروء، إلا أن تقنيـة خرائط المعرفة لأنماط النص قد نتج عنها تحسن لدى الطلاب الذين يجدون مشاكل فى إيجاد الأفكار الرئيسة، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات فى هذا الشأن، وهذه التقنية تستخدم لتحسين القدرة على إيجاد الأنماط التنظيمية للنص، وأيضا تحسين القدرة على تذكر الأفكار الرئيسة . والغاية الأسـاسية من اسـتخدام خرائط المـعرفة هى مسـاعدة التلامـيذ على أن يصبحوا متعلمين مستقـلين يعرفون كيف يقرأون ويتعلمون بدون الرجوع إلى المعلم وعندما يتـعلم التلاميـذ استخدام خـرائط المعرفة فـإنهم يجب عليهم أن يصبـحوا متعلمين أكثر استقلالية لأنه :

- يتعين عليهم أن يصبحوا قادرين على إيجاد الأفكار الرئيسة مستخدمين كلمات تلمح إلى النص.
- يتعين عليهم استخدام خريطة المعرفة مع نمط نصى معين لاتخاذ قرارات المهمة التى يجب تعلمها .
- إن استخدام مثل هذه الخرائط يوجه التلاميذ لطرح أسئلة بشأن اكتمال معلوماتهم فبدون تنظيم ملائم للمعلومات يصعب ملاحظة إن كان القارئ يفتقر إلى المعلومات أو أن معلوماته ناقصة وخرائط المعرفة لأنماط النص هى منظمات تخطيطية يمكن من خلالها رسم المعالم الرئيسة للنص المقروء وإظهار عناصره فى عرض بصرى منظم، وهناك عدة نماذج لخرائط المعرفة يتوافق كل منها مع طبيعة نص معين ومنها ما يلى :

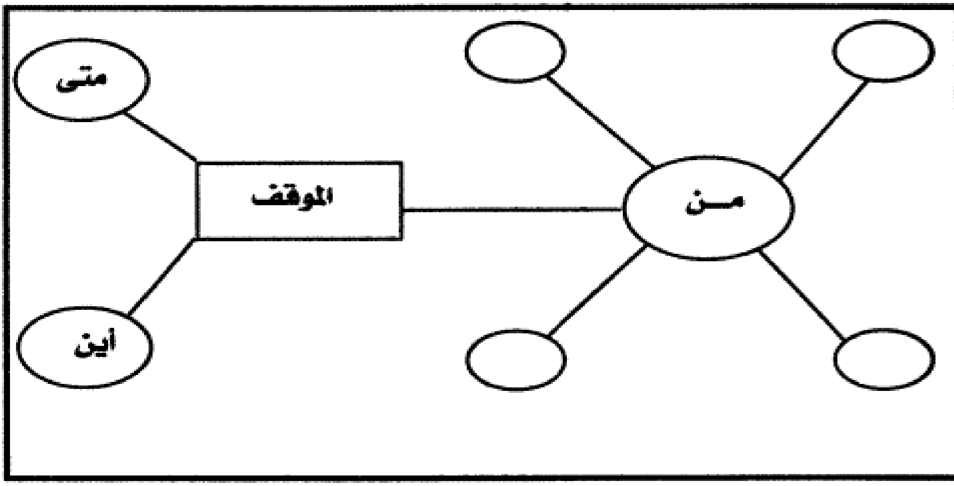
١- نصوص تنطوى على أحداث :

تخبرنا الأحداث بالأشياء التى حدثت وهى معدة بصورة تساعد على تكوين صورة كاملة لحدث ما، كما أن الأحداث تخبرنا عن من فعل ماذا ومع من، أو عن أشياء يمكن أن نسأل عنها بأسئلة تبدأ بـ (ماذا ؟ أين ؟ متى ؟ مع من ؟ ولماذا؟)، ويحتوى النص الحدثى على ما يلى :

١ - **الحالة الأولية :** وهى تتحدث عن المكان والزمان والشخصيات وتحديد الظروف والأوضاع المهمة لشرح حدث، وقد تكون هذه الشروط بدنية أو نفسية أو عاطفية، وقد تتعلق هذه الظروف بالمكان أو الزمان أو الشخصيات، أحيانا قد تكون نية الشخصية أو هدفها شرطا مهما فى الحدث .

٢-**الحدث نفسه :** من قام بالحدث، ماذا حدث، من تأثر بالحدث، ولماذا ٠٠ إلخ، وهنا يتم سرد المعلومات المهمة فقط .

٣-**النتيجة أو الحالة النهائية :** وهى تنطوى على وصف لأثر الحدث، وإذا أمكن فهم النتيجة بشكل ضمنى بسهولة، فإنه لا يتم سردها .

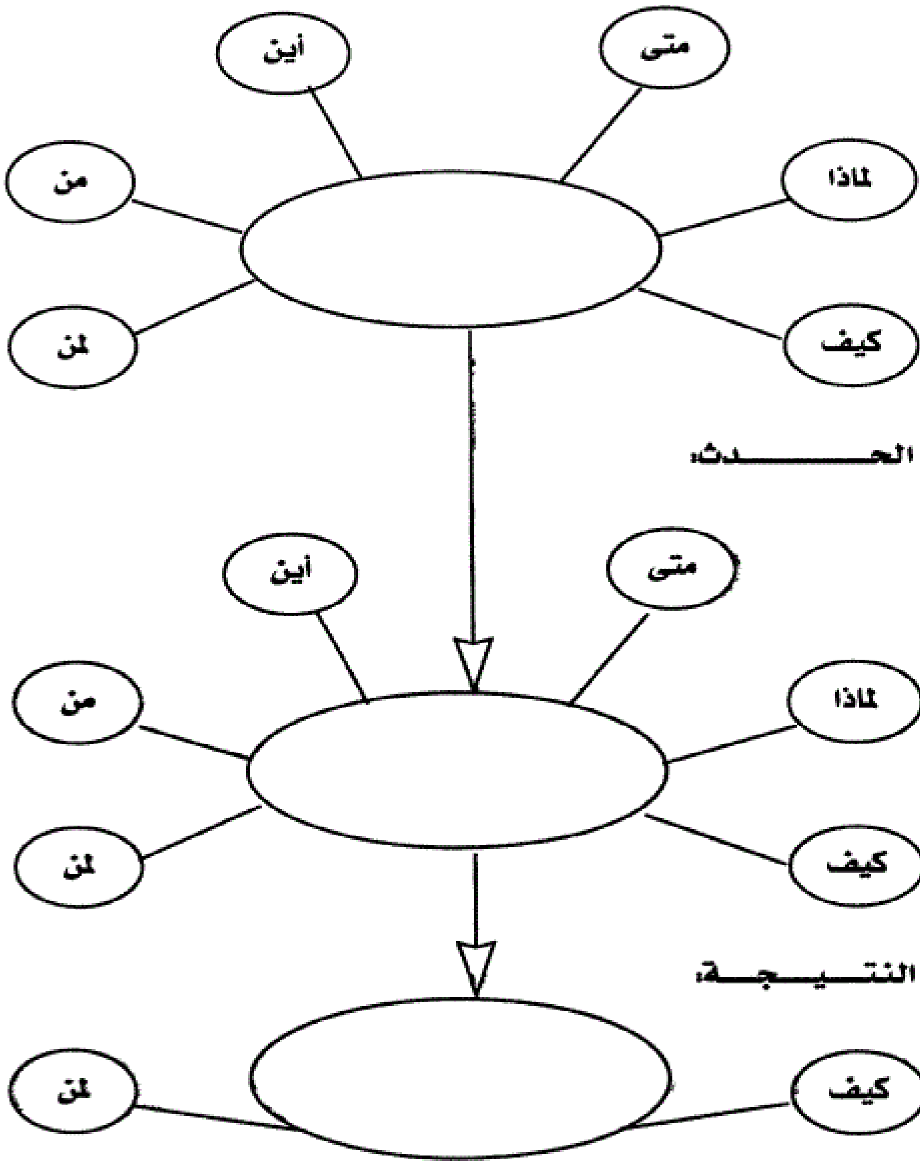


ماذا حدث ؟ لماذا ؟

النتيجة :

الشكل رقم (٧)

خريطة معرفة على شكل صندوق توضح نمط حدث



الشكل رقم (٨)

خريطة معرفة على شكل فقاقيع لنمط الحدث

٢-النص القصصي

يتكون النص القصصى من الأجزاء التالية :

١ - **المكان والزمان** : يتم فى هذا الجزء وصف زمان ومكان القصة، كما يتضمن هذا الجزء شخصية أو شخصيات القصة .

٢-**العقدة (المشكلة)** : هناك شيء ما خطأ وتحاول الشخصية الرئيسة أن تحل المشكلة بأن تصحح هذا الخطأ .

٣-**الأهداف** : حيث يكون للشخصية أو الشخصيات دوافع أو مقاصد، وتصبح هذه الدوافع واضحة عندما تحاول الشخصية حل المشكلة .

٤-**الأحداث أو المحاولات المبذولة لتحقيق الهدف** : تسمى هذه المحاولات فى كثير من الأحوال " أحداث " أو " حلقات " القصة " .

٥-**الحل** : عادة ما تحقق الشخصية هدفها فى نهاية القصة وتحل المشكلة

العنوان:
المكان والزمان:
الشخصيات:
المشكلة (العقدة):
الأحداث (محاولات الحل):
الحل:

الشكل رقم (٩)

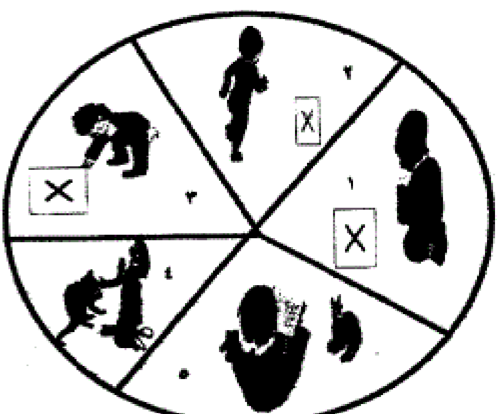
خريطة معرفية لنص قصصى على شكل الصندوق

- **دائرة القصة والنص القصصى :**

خريطة معرفية أخرى لمساعدة القارئ خاصة المبتدئ على فهم النص القصصى، وتنمية مهارات المناقشة والتلخيص لديه، ودوائر القصص تستخدم فى المجموعات الصغيرة أو فرديا، وهى وسيط جيد للطلاب يفيدون من توحيد النقاش الشفهى والمادة المطبوعة ذات المعنى والرسوم لفهم ما يقرأون .

فى البداية يرسم المعلم دائرة على السبورة ويقوم بتقسيمها مثلا إلى ستة أجزاء أو ثمانية متساوية، ومن المهم هنا ترقيم هذه الأجزاء لتساعد الطلاب على تتبع الترتيب المناسب للعناوين، ويكلف المعلم الطلاب بقراءة القصة سواء جهريا أم صمتا، مستخدما النص القصصى العادى ، ومن ثم تأتى مناقشة ما بعد القراءة، وهنا يجب أن يشجع التلاميذ ويساعدوا على تركيز الضوء على الأحداث الهامة فى القصة، وعندما يحاول التلميذ إعادة القصة يجب أن يشجع على اتباع ترتيب الأحداث مسترشدا بترقيمها داخل الدائرة، ثم تأتى الخطوة التالية وهى تسجيل الأحداث خارج الدائرة .

ويمكن للتلاميذ الضعاف أن تملى عليهم الأحداث كما يسجلها المعلم، عن طريق تحديد أحداث القصة بأرقام محددة، يسمح (يتيح المعلم للتلاميذ تطوير مهارات التلخيص الدقيق والموجز للمختارات المقروءة، وتشجيعهم على تحديد الفكرة الرئيسة)، وتتم مناقشتها، وبعد اكتمال التسجيل، يمكن للتلاميذ محاولة رسم الأحداث وفى هذه الطريقة وبهذا الأسلوب يشجع التلاميذ على استخدام ثلاث مساعدات (الحديث والكلمات المفتاحية) والصور المفتاحية، ليعبروا عن فهمهم للقصة المكتوبة.



الشكل رقم (١٠)

مراحل قصة مصورة

وفى المراحل المتقدمة يمكن إضافة الأنشطة الكتابية، وهنا فإن الطلاب يرقوا فى القراءة التفكيرية والكتابة وفق خبراتهم الشخصية، يجهز المعلم الطلاب بتوجيههم للقراءة أو الاستماع للقصة مع الغايات التالية :

(١) التفكير حول أحداث القصة وشعورهم الشخصي نحو هذه الأحداث.

(٢) التفكير حول شخوص القصة والأسباب الكامنة وراء أفعالهم.

(٣) رسم صورة عقلية لمواقف وشخصيات القصة .

فبعد أن تقرأ القصة أو تسمع، يكتب التلاميذ انطباعاتهم واستجاباتهم حولها، موجهة بالأغراض التى كانوا قد حددوها قبل قراءة القصة أو سماعها وعن طريق أسئلة من مثل : ماذا كان أكثر بروزا فى القصة - الشخصيات النهايات . . ؟ ما أهم صورة تخيلتها أثناء القراءة أو الاستماع للقصة ؟ ما الذى تتذكره أفضل حول القصة، هذه الأسئلة وغيرها تساعد الطلاب على تذكر القصة . وعندما ينتهى التلاميذ من الكتابة، يتم تقسيمهم إلى أزواج، يبدأ كل زوج قراءة القصة ومراجعة ما كتبوه حولها ، القصص المنتهية يمكن أن تسجل على لوحة ورقية.

٢-النص الوصفى :

يخبر النص القصصى عن شيء ما، ويجيب عن أسئلة تبدأ بـ (ماذا، من، أين، متى)، كما أنه ينطوى على السمات التالية :

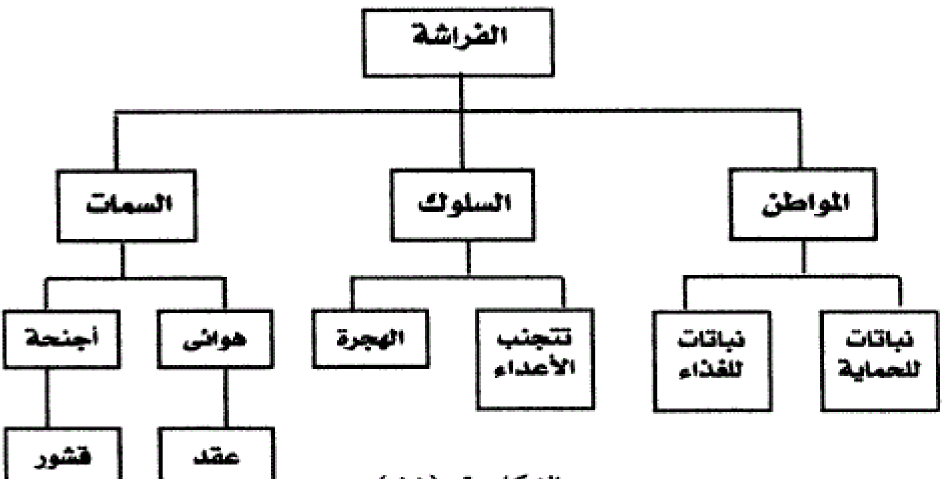
- غالبا ما يحدد العنوان أو الجملة الأولى الموضوع فقط .
- يتطلب الموضوع اعتبار عدة عناصر .
- تتوسع مادة النص فى كل سمة، أو عنصر .
- ينظم النص الوصفى عادة على النحو التالى :
  * مقدمة الموضوع .
  * جسم الموضوع الذى يشرح ويتوسع فى المواضيع الفرعية .
  * خاتمة أو جملة تلخص الموضوع .
- يعتبر الوصف من أكثر أشكال النصوص استخداما فى الكتب المدرسية المقررة .

- النصوص الوصفية جامدة فهى تصف ما هو موجود، ونادرا ما تحتوى على كلمات تنم عن فعل أو حركة .

- لأن النص الوصفى جامد ويحتوى على كثير من التفاصيل، فإن الطلاب يواجهون مشكلة فى تذكر هذه التفاصيل ما لم تكن جزءا من معلوماتهم السابقة .

- ينطوى النص الوصفى على موضوع مركزى واحد، وهذا هو السبب الذى يمكننا من تنظيمه من خلال مخطط تمهيدى أو خريطة معرفة أو رسم هرمى تسلسلى . وهذه سمة مميزة للنص الوصفى عن غيره من النصوص .

- هناك نوعان رئيسان للنص الوصفى هما أجزاء أو سمات الموضوع، ومجموعة من الأمثلة الدالة على الموضوع .



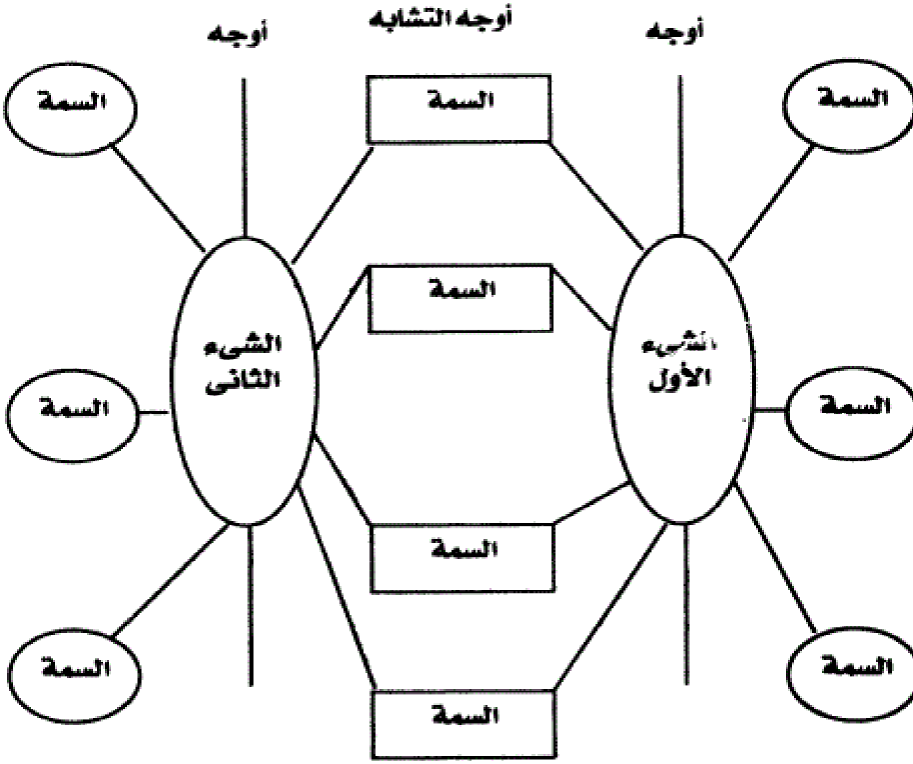
الشكل رقم (١١)

خريطة هرمية تسلسلية لنص وصفى عن الفراشة

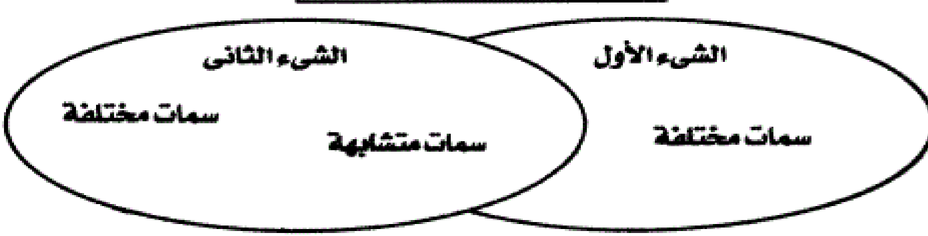
٤-نص المقارنة:

تعريف النص المقارن : يخبرنا النص المقارن عن أشياء (شيئين أو أكثر) تمت مناقشتهما، من خلال بيان السمات المتشابهة والمختلفة لهذه الأشياء، وهنا يصبح

كل من هذه الأشياء أكثر تميزا، بمعنى أنه لم يعد بالإمكان تجميعها كشيء واحد بل يعتبر كل منها صنفا واحدا متميزا .



شكل «ثن» لخريطة مقارنة



شكل رقم (١٢)

خريطة معرفة مزدوجة لنص مقارن

الفصل الثالث

الكمبيوتر وتعليم القراءة

مقدمة:

لقد أصبح الحديث حول استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية- إذا جاز التعبير- من الموضوعات التقليدية فى الأدبيات التربوية العالمية، وأصبح التركيز فى هذا المقام حول كيفية ملاحقة التغير السريع جدا فى المستحدثات من البرامج وكيفية الاستفادة منها فى مجال التعليم، حيث إن مهام معلم القراءة فى ظل التقنيات الحديثة - أصبحت ملحة وتتطلب مهارات خاصة فى استخدام وإدارة هذه التقنيات واتخاذ القرار فيما يختص بالاستفادة منها إلى أقصى حد، وأن أشْيَعَ وأقوى تلك التقنيات هو الكمبيوتر .

ولقد تحددت الآراء حول استخدام الكمبيوتر فى تعليم القراءة فى اتجاهين : يرى أولهما أن استخدام الكمبيوتر فى فصول تعليم القراءة سوف يغير الممارسات التعليمية جذريا لدرجة يمكن معها الاستغناء عن المعلم، ويرى الآخر أنه أداة باهظة التكاليف، وأن التعليم يحتاج إلى كفاءة إنسانية لا يمكن استبدالها بالإلكترونيات، والحقيقة أن كلا الاتجاهين لا يعكس التحسينات الكبيرة فى مجال التعليم والتى يمكن أن تقدم باستخدام الكمبيوتر فى برنامج تعليم القراءة، إلا أن الحقيقة أيضا التى يجب أن تكون واضحة للعيان، أنه برغم فعالية الكمبيوتر فى تعليم القراءة إلا أنه أيضا قد يؤدى إلى خلق صعوبات فى التعلم إذا ما أسيء استخدامه . كما أثبتت نتائج البحث العلمى أن كل البرامج التى تتضمن التدريب والممارسة والبرامج التعليمية وبرامج الألعاب يمكن أن تأخذ مكانا فى تعليم القراءة، وأن البرامج المعدة للاستخدام فى شتى فروع المعرفة يمكن أيضا استخدامها فى تعليم القراءة إذا ما روعى فيها دقة الاختيار، وأن المعلمين يتمكنون بمساعدة الكمبيوتر من إنجاز المهام المتعلقة بحفظ السجلات، وتحليل مقروئية الكتب المستخدمة فى تعليم القراءة، ويجب عليهم تقييم البرامج قبل الاستعانة بها .

الكمبيوتر وصغار الأطفال :

ينصح معظم الباحثين بعدم استخدام الأطفال تحت سن (٣سنوات) للكمبيوتر، حيث إنه ببساطة لا يتناسب مع أسلوب التعلم لديهم، فهم يتعلمون من خلال أجسامهم (عيونهم، وآذانهم، وأفواههم، وأيديهم، وأرجلهم)، كما أنهم يعيدون النشاط الواحد مرة تلو أخرى، إنهم ينغمسون فى الحركة، ويغيرون تركيزهم باستمرار ، ولهذا فإن الكمبيوتر لا يعد فرصة جيدة لتنمية مهارات هؤلاء الأطفال التى تتركز حول إتقان (الحبو والمشى والتحدث وتكوين الصداقات)، وعندما يدخل الأطفال مرحلة الرياض فإنه من المهم أن تكون لديهم الفرصة فى وجود مركز للكمبيوتر ومكتبة من البرامج التنموية المناسبة وأن تتاح لهم الفرصة لاختيار ما يناسبهم من خبرات العمل على الكمبيوتر لتعزيز وتحسين مهارات اللغة، ويمكنهم عند ذلك أن يعملوا فى مجموعات تعمل كل مجموعة منفردة وبعد ذلك تندمج المجموعات وتشارك ما تم اكتشافه .

هذا، وتختلف الفوائد التى يمكن تحصيلها من استخدام الكمبيوتر لأطفال الرياض باختلاف الخبرات التى تقدم للأطفال، وبالفرص التى تتاح لهم لاستخدام الكمبيوتر ومنها تنمية المهارات الحركية وإثراء التفكير الإبداعى والتفكير الناقد وحل المشكلات واكتساب العديد من المهارات اللغوية، كمهارات الاستماع، ومهارات التهيئة للقراءة والكتابة ، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يرقى من مفهوم الذات لدى الأطفال، حيث يظهر الأطفال مستويات عليا من التواصل اللفظى والتعاون وتنمية اتجاهات موجبة نحو التعلم . ويعتبر العدد الأمثل لأجهزة الكمبيوتر فى كل حجرة من حجرات رياض الأطفال، جهازا واحدا لكل سبعة أو لكل خمسة أطفال، أو توفير معمل للكمبيوتر يتواتر عليه الأطفال فى مجموعات .

واستخدام الكمبيوتر مع صغار القراء يرتكز فى معظمه على استخدام كل من معالج الكلمات (Word Processing) وبرنامج اللوغو (Logo Program)، فمعالج الكلمات يمكنه أن يكون أول خبرة للطفل مع المادة المطبوعة وذلك من خلال :

١- تقديم مساعدات مرئية وحركية وأحيانا سمعية غالبا ما تشجع الأطفال على القراءة بتقليلها من المعوقات الآلية المرتبطة بالطريقة التقليدية فى القراءة المعتمدة على الكتاب .

٢- تشجيع الأطفال على التركيز فى المحتوى اللغوى أكثر من التركيز على الشكل أو النواحي الفنية المرتبطة بالمادة المطبوعة .

٣- إتاحة فرصة تصحيح الأطفال ومراجعتهم لما يقرأون ويكتبون .

٤- عندما يطبع الأطفال ما يكتبون، فإن جودة وتنميق أو تنسيق المكتوب تشجعهم على المشاركة فى الاتصال القرائى والكتابى .

٥-دعم علاقات الأصوات/ الرموز، التى تمثل اكبر الصعوبات لدى الأطفال عند تعلمهم القراءة .

أما برنامج (Logo)، وهو برنامج تخطيطى صمم خصيصا لتطوير مهارات الأطفال اللغوية من خلال ما يلى :

١- تطوير قدرات الطفل على حل المشكلات وخاصة عندما يقوم البرنامج بتجزيء المشكلة إلى أجزاء صغيرة يمكن إدراكها . ومن خلال مشاركة الأطفال فى حل المشكلات تتطور قدراتهم المعرفية واللغوية .

٢- عند العمل مع البرنامج فإن هناك نوعا من التعاون الإجبارى ربما تفرضه طبيعة جهاز الكمبيوتر حيث إن محتوى الشاشة يكون مرئيا للجميع، مما يدعوهم إلى المشاركة والعمل الجماعى ، كما أن سهولة تصحيح المكتوب باستخدام الكمبيوتر تسمح للأطفال بالنقاش واختبار البدائل .

٣- تنمية المهارات اللغوية الاجتماعية عند الأطفال ، حيث تحفزهم بيئة اللوغو على التعاون والاستماع، والنقد البناء . كما أن هذه البيئة تشجع على التفكير التشعبى والابتكارى .

وبصفة عامة فإن استخدام لوحة المفاتيح بالكمبيوتر يسمح للقارئ الصغير أن ينظم، ويصحح، ويضيف، ويحذف ما يكتب، دون أن ينشغل بما تتطلبه الكتابة بالقلم والورقة من مهارات عضلية دقيقة، تبعث الرتابة والملل والقلق فى نفسه، وأن يراجع ويتأمل ويستمتع بما يقرأ، وقد جاءت نتائج البحث العلمى مؤكدة أن

الأطفال الذين يقرأون ويكتبون باستخدام لوحة المفاتيح يرتفع مستواهم القرائى وينتجون كتابات أكثر تنظيما وتعقيدا، ويكونون أقل قلقا حول الأخطاء، وأكثر استعدادا للتنقيح .

لقد ولى عهد الورقة والقلم !!!!

يتوقع مستقبلا أن يغير الكمبيوتر الطريقة التى يتعلم بها الأطفال فى الأجيال القادمة، وأنهم ليس بالضرورة عليهم مثلا أن يتعلموا الكتابة بالورقة والقلم (كما تعلمنا نحن والأجيال السابقة) ، وما يرتبط بذلك من المعوقات التى تنتج عن مهارات الحركات الدقيقة اللازمة للقبض على القلم تلك التى تحول بين أفكار الأطفال والتعبير عنها كتابة، فسوف يستخدمون لوحة المفاتيح لتقوم بالمهمة، وعندها سيكونون سعداء بما أنجزوه من مجرد لمس الحروف على لوحة المفاتيح، والواقع أن مشكلات البدء فى الكتابة تتمثل فى أربع نواح هى :

١- شكل الحرف .

٢- الحروف التى ينزل جزء منها عن السطر(فى اللغة العربية).

٣- المسافات بين الكلمات .

٤- اتجاه الكتابة .

وتلك فى مجملها تمثل على أقل تقدير معوقات بين الطفل وتعلم الكتابة كما فى النحو والترقيم والهجاء بالنسبة للأطفال الأكبر سنا . ولذلك فان تكنولوجيا الكمبيوتر سيكون لها آثار إيجابية لكل من إزالة العوائق بين الطفل والكتابة فى بداية تعلمه لها ، أو التأثير فى الطريقة التى بها يكتسبون مهارة الكتابة داخل وخارج حجرة الدراسة، بتوجيه المعلم والكبار أو دون توجيههم، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلى :

١- عند الكتابة بالقلم على الطفل أن يتذكر كيف يحرك ذراعه ومعصمه وأنامله ليرسم كل حرف ولكن مع لوحة المفاتيح فإن كل الحروف متاحة بمجرد لمحة واحدة ولمسة واحدة، كما أن الحروف المختلفة لا تحتاج إلى كثير من التبصر عند استدعائها من ذاكرة الكمبيوتر وملاحظة الفروق بينها .

٢-عند الكتابة بالقلم يفكر الطفل وينشغل بأمور كثيرة منها علاقة الحرف بما قبله وما بعده من حيث الشكل، وأخذ المسافات المناسبة بين الكلمات، والمسافات بين الحروف داخل الكلمة الواحدة عندما تتضمن حروفا منفصلة، وكل ذلك يمثل عبأ على الطفل، إلا أنه باستخدام لوحة المفاتيح تصبح كل هذه الأمور سهلة وميسرة دون أدنى عناء، فالكمبيوتر يسهل على الطفل معرفة الحروف التى تلتصق والتى لا تلتصق بغيرها والمسافات المناسبة بين الكلمات والتى تختلف عن المسافات بين الحروف فى الكلمة الواحدة، كما أنه يعلم الطفل كيف أن الكلمات تكتب متجاورة فى سطر واحد لا تكتب تحت بعضها، ويعلمه اتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار والبدء من أول السطر.

٣- إن الرغبة فى العمل المنفرد المستقل لدى الطفل كثيرا ما تتحقق عندما تتوفر بعض البرامج فى صورة ألعاب لتعرف الكلمات وأيضا الحروف خاصة عندما تتيح البرامج الجاهزة أصوات لهذه الحروف والكلمات، وفيها ينطق الكمبيوتر اسم الكلمة والحرف فى نفس الوقت الذى تظهر فيه على الشاشة، وهذه من أكبر الصعوبات التى تواجه الطفل عند الكتابة والقراءة أيضا . وهو ما يتعلق بقضية الربط بين ما ينطقه الطفل أو يسمعه وبين ما يراه من حروف وكلمات .

٤- إن استخدام الكمبيوتر يجعل الأطفال قادرين على الكتابة أو على الأقل أن يبدأوها وربما يكون ذلك أجدى من اصطدامهم بداية بالمهارات التى تستلزمها الكتابة . وبعد أن تحدث الألفة بين الطفل والحروف المكتوبة وفنياتها - يمكن البدء بالتدريب على استخدام القلم، عندها سيكون الأمر سهلا بالنسبة للطفل .

ومن خلال الاستعراض السابق يتضح أن من أكبر الإسهامات التى يمكن أن يسهم بها الكمبيوتر- فى مجال التربية اللغوية لأطفال الرياض وتهيئتهم للقراءة - التغلب على المشكلتين الرئيستين التى أجمعت عليهما آراء المختصين فى التربية اللغوية لرياض الأطفال، وهما:

١-مشكلة إدراك علاقة الرموز/ الأصوات، أو العلاقة بين ما ينطق وما يكتب .

٢-مشكلة المهارات العضلية الدقيقة والتآزر بين العين واليد والفنيات المتعلقة بأشكال وأحجام الحروف عند الكتابة .

حيث تستطيع البرامج الجاهزة (كبرامج الأسرة وبرنامج اللوغو) أن توفر أمام الطفل منظومة متكاملة من الاستثارات (خط + صوت + صورة + حركة) لدعم علاقة الحروف بأصواتها والكلمات بمعانيها، ومن خلال استخدام لوحة المفاتيح يمكن للطفل البدء فى التعامل السهل الطلق مع كتابة الحروف والكلمات التى لن تحتاج منه هنا أكثر من النظر إلى الشاشة والضغط على لوحة المفاتيح، مما لا يضع أمامه فى البداية المعوقات العضلية والفنية المتعلقة بالكتابة .

الكمبيوتر والقراءة للمتقدمين :

عن إمكانية استخدام الكمبيوتر بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومشكلة استخدام لوحة المفاتيح، فإن هذه المشكلة تم التغلب عليها بإنتاج برامج لا تحتاج من الطفل فى استجابته غير ذكر كلمة نعم أو لا، أو الضغط فقط على المفتاحين الخاصين بهما فى لوحة المفاتيح، أما مشكلة الأعداد الكبيرة ونقص الإمكانات، فالتغلب عليها يتمثل فى استخدام طريقة التعلم التعاونى والتى يكفى معها وجود جهازين أو حتى جهاز واحد . وقد أطلق على المدخل الذى يعتمد على الكمبيوتر فى تعليم القراءة التعليم بمساعدة الكمبيوتر (Computer - Assisted Instruction) وشاع استخدام الاختصار (CAI) للإشارة إليه . وهذا المدخل هو الأكثر انتشارا فى المدارس فى تعليم القراءة على وجه التخصيص، وهناك أربعة أنواع من برامج (CAI)، لكل منها هدفه ومنهجيته ومزاياه وعيوبه، وهى :

١- برامج التعليم والتدريب Drill and Practice .

٢- برامج التدريس الخصوصى Tutorial .

٣- برامج المحاكاة Simulation .

٤- برامج اللعب / الاستكشاف Exploratory / Games.

وسيتم عرض نموذجين من هذه البرامج بوصفهما الأكثر التصاقا بتعليم القراءة فى المدارس،كما أن معظم البرامج المعدة باللغة العربية تتبنى فكرة هذين البرنامجين (١).

١ - برامج التعليم والتدريب Drill and Practice

الهدف : توفير تدريبات فى المهارات القرائية، وإعطاء معلومات تساعد التلاميذ على تذكر واستخدام ما تعلموه .

المنهجية :

- الخطية Linear يقصد بها أن التقدم يكون دائما إلى الأمام دون التشعب لتفسير فشل التلميذ فى الإجابة .
- الإعادة Repetition
- المكونات Format : يتم عرض التدريبات ← يستجيب الطفل لها ← يقوم الكمبيوتر بإخبار الطفل عن صحة إجابته ← لو كانت الإجابة صحيحة يتم الانتقال إلى تدريب آخر ← ولو خاطئة يطلب من الطفل إعادة المحاولة على الأقل مرة واحدة قبل أن تقدم له الإجابة الصحيحة.

❋ المزايا :

- أسلوب فعال لبناء المهارات، يركز خاصة على الفردية والتغذية الراجعة.
- الجاذبية، الطفل يجب أن يكون نشطا فى الاستجابة للبرنامج، والبرنامج يستجيب للطفل .
- ضمان تدريب الطفل على الاستجابات الصحيحة .
- سهولة الاستخدام .
- دفع الطفل إلى الإنجاز ماذا وإلا سيتعرض للملل تكرار التدريبات .

(١) لصعوبة الحصول على كتابات باللغة العربية حول مواصفات ومزايا وعيوب البرنامجين رؤى الاستعانة بالوصف المعروض عاليه طالما أن الفكرة واحدة.

* العيوب :

- غالبا ما يقتصر على مجموعة غير مترابطة من المهارات منخفضة المستوى.
- محدودية استراتيجيات التدريس التى يمكن استخدامها.
- إمكانية خلق الملل والسأم ما لم تكن الاستجابات صحيحة .
- إمكانية دعم المفاهيم الخاطئة .

٢- برامج التدريس الخصوصى Tutorial :

الهدف : تدريس التلاميذ موضوعات قرائية تحت عناوين محددة .

المنهجية :

- الخطية مع قليل من التشعب .
- المتواليات (التقدم من خلال سلسلة من الدروس) .
- المكونات : حوار سقراطى ، ثم عرض المعلومات ، ثم طرح الأمثلة، ثم التغذية الراجعة فى ضوء استجابة التلميذ ، ثم التشعب إلى التفسير والتوضيح لو كانت إجابات الطفل خاطئة .

* المزايا :

- التدريس الخصوصى المصمم جيدا يمكن أن يكون فعالا فى إغراء التلميذ على المشاركة النشطة وفهم المعلومات .
- دعم التعلم الذاتى .
- ضمان مساهمة الطفل فى الحوار والاستجابة الصحيحة
- عرض الموضوعات بطريقة أكثر جاذبية من الكتاب المدرسى .
- يمكن أن يكون أساسا رائعا لتزويد التلاميذ بفحص للمفاهيم أو مساعدة التلاميذ الغائبين على اللحاق بزملائهم .

* العيوب :

- محدودية استراتيجيات التدريس التى يمكن استخدامها .

- الذكاء المتطلب فى برامج التدريس الخصوصى يكون محدودا إذا ما قورن ذلك بالمعلم الذى لديه فيض من المعلومات ، وقدرة على الحدس والبديهة .
- للمساهمة فى الحوار بطريقة ذات معنى، يجب أن يكون البرنامج شاملا ومتسعا، ومعظم أجهزة الكمبيوتر الشخصية لا تملك ذاكرة [1] كافية للسماح بالاستجابات المفتوحة من الطفل التى تستدعيها الاختبارات المقالية، حيث إن معظم اختبارات تلك البرامج تكون من نوع الاختيار من متعدد .
- التفريط، هذا النوع من التدريس الخصوصى يمكن أن يصبح لعبة مؤداها " ابحث عما يريده المعلم وأعطه إياه " وكذلك يمكن أن يؤدى إلى فهم سطحى ومحدود للمفاهيم استخدام البرامج فى تنمية المفردات والفهم القرائى :

* المفردات Vocabulary

برامج تنمية المفردات تعتنى بوضع الكلمات التى لا يعرفها التلاميذ من قبل موضع الاستعمال، ولأن القراءة هى عملية بناء معنى للرموز المطبوعة، فإن إثراء مفردات الأطفال على هذا النحو يكون عملا جوهريا فى تعليمهم القراءة . ولو أن تطوير المفردات يحتوى فقط على التداعى البسيط للكلمات وتعريفاتها، فسوف تكون هناك حاجة ملحة للاطلاع على كم كبير جدا من التدريبات . وقد أثبت البحث العلمى أهمية أن تكون الكلمات التى يتم تعلمها فى سياقات ذات معنى، وبناء عليه فإن البرامج الشائعة التى تحوى تدريبات لمزاوجة الكلمات الجديدة بتعريفاتها الاصطلاحية - قد تكون غير ملائمة لتشجيع ترسيخ المعنى واستبقائه، وعلى المعلمين ومعدى برامج الكمبيوتر أن يراعوا ما يلى :

- استخدام المواقف السياقية ذات المعنى والخبرات المباشرة كلما أمكن ذلك.
- استخدام المترادفات والمتضادات .
- توفير مادة وافية من المفردات ومساعدة التلاميذ على إتقانها واستخدامها.

(١) أمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال السعة الهائلة للذاكرة فى الأجهزة المطروحة الآن، وينتظر من عام ٢٠٠٠ أن يحمل معه الأحداث.

* **الفهم Comprehension**

بعض البرامج تدعى تدريس الفهم، والواقع أنها لا تفعل ذلك، فهى تقدم فقط تدريبات مع تغذية راجعة . وبما أن الفهم يقصد به عملية صناعة المعنى تلك التى لا تحتوى عادة على بساطة تحديد (الصحيح) و(الخطأ) . فإن المشكلة هنا هى اقتصار معظم البرامج على المهارات السطحية التى غالبا ما تجزئ عمليات الفهم . غير أن هناك بعض البرامج التى تغطى حوالى (٢٥) مهارة عامة للفهم، تتضمن الفهم الحرفى للتفاصيل، وتقويم غرض الكاتب، وفهم الاعتقادات، وتوضيح الفكرة الأساسية، والتنبؤ بالنتائج، والوصول إلى استخلاصات، والتصنيف، وإدراك علاقة الأسباب / النتائج، وتحديد الحالة المزاجية والنفسية للكاتب، وهناك مدخل آخر تتبناه بعض البرامج يسمى مدخل الألغاز Puzzler ويهدف إلى تنمية المهارة فى اختبار الافتراضات، التلاميذ يتنبأون، ويتحققون من تنبؤاتهم، حيث يطلب من الطفل مثلا أن يضع افتراضات مختلفة لتحديد صفات شخصية ما فى قصة، الصفة الأولى تكون مباشرة بعد قراءة العنوان، وعلى الطفل أن يستمر فى وضع الافتراضات حول المنطقة التالية من مناطق القصة المقروءة ، ولا تكون هناك إجابة واحدة صحيحة، لكن بقدر ما يفهم الأطفال ما يقرأون تكون هناك إجابات كثيرة مقبولة، وبعد المناقشة بين المجموعات يكتب الأطفال قصصا مشابهة من خبراتهم الشخصية ليقرأها أصدقاؤهم (كل ذلك باستخدام الكمبيوتر) .

القراءة التناسبية Proportional Reading :

تعتمد فكرة القراءة التناسبية على استخدام تكنولوجيا الحاسوب فى مجال تعليم القراءة، وهى شبيهة بفكرة استخدام الآلة الحاسبة فى إجراء العمليات الحسابية، ويمكن لأى فرد مع القراءة التناسبية أن يقرأ بشكل جيد ومتعة أكثر، ويمكن للبعض استخدام هذا النمط من القراءة لتنمية سرعة القراءة والفهم، وهى تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية كما تصلح لغيرهم من التلاميذ فى المراحل المختلفة. وتعد القراءة التناسبية بمثابة استراتيجية تعليمية منظمة تتكون من ثلاثة برامج تهدف إلى تسهيل عملية القراءة لأى محتوى بدءا من معالجة المهارات

الأساسية فى القراءة ووصولا إلى أعقد المهـارات المتعلقة بالفهم والسرعة القرائية، والبرامج الثلاثة المكونة لاستراتيجية القراءة التناسبية هى :

١- برنامج القراءة الجهرية مع الطلاقة اللفظية.

٢- برنامـج انظر وانطق الكلمـات من النص المعروض عـلى الشاشة كـلمة كلمة أو جملة جملة، مع التكرار والتوقف القصير والمؤقت .

٣- برنامج القـراءة الصـامـتـة دون تحـريك العـينين، وهو بـرنامج يناسب القادرين على القـراءة السريعة، كمـا يناسب المبتدئين حـيث التحكم فى زمن عرض الكلمات على الشاشة، والاستماع إلى قراءة نموذجية للنص.

ويلاحظ أن القارئ فى أى وقـت، وعند أى نقطة يمكنه التبـديل بين البرامج الثـلاثة كمـا يمكنه الانتقـال من برنامج إلى آخر، لاعـتمـاد البرامج على الـقراءة الإلكترونيـة للنصوص المكتوبة، والتى تتـيح للقارئ فرصـة التحكم، فضلا عـما توفره من متعة وفرص للمراجعة للفهم .وتتميز فكرة القراءة التناسبية بأنها :

- تناسب القارئ المبتدئ أو المتوسط مهما كـانت قدراته القرائية متواضعة أو قلت إمكاناته اللغوية
- تناسب القارئ الماهر مهما ارتقى مستواه وتنوعت مهاراته .
- تناسب كثيـرا من الأهداف التعليمية المنشودة، فى ضـوء قدرات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم القرائية .
- تناسب مستويات القراءة وأنماطها المختلفة كنطق الكلمات المفردة أو الجمل والعبارات أو قراءة المتعة والتسلية أو القراءة التحليلية الناقدة .
- تناسب كلا من شكلى الأداء القرائى الصامت والجاهر .
- تناسب تعليم القـراءة بتوجيه وإرشـاد المعلم، كما تنـاسب التعلم الذاتى المستقل، والتـلاميذ الذين يعانون صـعوبات قرائية يمكنهم الاسـتفادة من البرامج التناسـبية، خـاصة برنامج القراءة الصـامتة التى يتـبعهـا القراءة الجهـرية للنص المكتوب عـلى الشاشة، حـيث يتم عرض الكلـمة على الشاشة دون علاقة بما قبلها وما بعدها أو فوقها أو تحتها أو بجوارها ، مما

يقلل من نسبة الخطأ الناجم عن تداخل الكلمات والتشابه بينها، وقد أثبتت الدراسات فعالية مثل هذا البرنامج فى رفع المستوى القرائى للتلاميذ الضعاف، أو لمن يعانون من مشكلات فى القراءة كالمشكلات المرتبطة بالحركات الارتدادية للعين أو نقل الإشارات البصرية من وإلى العقل، ومشكلات السمع ومشكلات الكتابة باليد ومشكلات تنظيم الكتابة والسرعة والطلاقة، ترابط الأفكار ومشكلات العادات القرائية السيئة، وبصفة عامة فإن برامج القراءة التناسبية تنفرد بالخصائص التالية ذات الأهمية فى تعليم القراءة وهى :

١- علاج ضعف القراءة بطريقة سريعة دون ضرورة مثلا لحركات العينين التى تتطلبها البرامج الأخرى، وبذلك تنحى المشكلات المرتبطة بالعين تماما .

٢- عدم تخطى بعض الكلمات أو حذفها عند القراءة، لأن الكلمات تظهر على الشاشة كلمة كلمة مع التحكم فى زمن العرض وبالتالى ملاءمة الخطو الفردى للمتعلمين.

٣- عدم الخلط بين الكلمات من حيث موقعها (فوق - تحت - جنب. . . .) أى الاهتمام بمواضع الكلمات والحروف دون خلط مكانى بينها .

٤- العرض التابعى الخطى للكلمات حيث يزداد زمن عرض الكلمات بازدياد عدد حروفها، مع وجود فترة قصيرة للتوقف بين الجمل والفقرات.

٥- أخذ الملاحظات يتم آليا وبدون طباعة الكلمات

٦- تزويد البرنامج بقاموس إلكترونى لعرض ونطق وتعريف الكلمات بطريقة آلية .

إمكانية قراءة النص جهرا بصوت حقيقى أو صوت مصطنع (مركب) وبالتالى يمكن النطق فى الوقت الفاصل بين العرض والقراءة من خلال الوقفات بين الجمل .

الفصل الرابع

التدريس التبادلى

تستند فكرة التدريس التبادلى Reciprocal Teaching إلى مفهوم القراءة التبادلية، وهى شكل من أشكال القراءة الجماعية يتم فى أربع مراحل هى :

١- استدعاء الخبرات السابقة للتلاميذ حول ما يقرأون، مع توضيح وشرح النقاط المتضمنة بالموضوع والمرتبطة بخلفيتهم عنه .

٢- البدء بالفكرة العامة للموضوع من خلال القراءة الأولى لأعضاء المجموعة .

٣- تلخيص محتوى كل فقرة، مع تحديد المعلومات الهامة فى النص، ويكون التلخيص متدرجا من مستوى الجمل إلى مستوى العبارات إلى الفقرات، وصولا إلى تلخيص النص كاملا .

٤- التنبؤ بما تتضمنه كل فقرة من أفكار .

مفهوم التدريس التبادلى :

يمكن تعريف التدريس التبادلى بوصفه أنشطة تعليمية تأتى على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل والتوضيح، والتصور الذهنى، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم فى هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته . ويمكن وصف هذه الاستراتيجيات على النحو التالى :

١- التنبؤ Predicting : تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يضع فروضا أو يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف فى الخطوة التالية من النص، الأمر الذى يوفر هدفا أمام القارئ ويضمن التركيز أثناء القراءة لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات، كما أنه يتيح فرصا أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التى سيحصل عليها من النص مع تلك التى يمتلكها فعلا، بالإضافة إلى ما يؤدى إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن

العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضـمنة فى النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى فى كل جزء من أجزاء النص المقروء .

٢- التلخيص Summarizing : هذه الاستراتيجية تتـيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الـرئيسة فى النص المقروء، وأيضا لإحـداث تكامل بين المعلومات الهامة فى النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها .

٣-التساؤل Questioning: عندما يولد القـارئ أسئلة حول ما يقـرأ ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضـمنة بالنص المقروء، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارات صـياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير .

٤-التصـور الذهنى Visualization : يقوم القـارئ بالتعبـير عن انطبـاعاته الذهنية حـول المحتوى المقـروء من خلال رسم الصورة الذهنيـة التى انعكست فى مخيلتـه عما قرأ، مما يساعده على الفـهم الجيد للمعانى والمغازى التى تعبـر عنها الألفاظ المستخدمة فى النص المقروء.

٥-التوضيح Clarifying: عند ما ينشغل القـارئ فى توضيح النص ، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من المصطلحات أو المفاهيم أو التعبيرات، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الاستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة.

وهذه العمليـات هى جوهر الحديث عـما يسمى بما وراء المعـرفة التى يمكن تعريفه بأنه قدرة الفرد على التفكير فى الشيء الذى يتعلمه وتحكمه فى هذا التعلم، أو التفكير حـول التفكير ذاته، وإدراك المتعلم مـا يعرفه وما لا يعرفـه، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير وهى :

١- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة سلفا لدى المتعلم .

٢- الاختيار المتروى لاستراتيجيات التفكير .

٣- عمليات التخطيط، والمراقبة، وتقويم التفكير.

وقد يبدو مصطلح ما وراء المعرفة غريبا بعض الشيء، ولعل ذلك يرجع إلى حداثة استخـدامه فى مجال علم النفس، إلا أن الحقيقـة تؤكد أننا نمارس أنشطة ما

وراء المعرفة فى حياتنا اليومية، وهى تمكننا من أن نكون متعلمين ناجحين حيث ترتبط مباشرة بالذكاء، وهى تشير إلى تفكير عالى المستوى يتضمن التحكم الفعلى فى العمليات المعرفية الموجودة فى التعلم، وتتضمن أنشطة التخطيط لكيفية تحقيق مهمة تعليمية، ومراقبة الفهم، وتقييم التقدم نحو إتمام المهمة، كل ذلك فى جوهره ما وراء معرفة وهو يؤدى دورا هاما فى نجاح التعلم، ومن ثم يصبح من الضرورى دراسة أنشطة ما وراء المعرفة لنحدد للمتعلمين كيف يستخدمون أفضل الاستراتيجيات المعرفية من خلال ضبط ما وراء المعرفة .

ويشير سلوك ما وراء المعرفة إلى إجراءات تتضمن : مراقبة الذات أثناء التعلم، ووعى المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة، والفنيات المصاحبة لعمليات التعلم، والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التى يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتوجيه مسار التعلم نحو الهدف المنشود منه للحصول على نتائج فعالة ومؤثرة.

وقد يلجأ المتعلمون إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عندما يواجهون صعوبات فى فهم ما يراد تعلمه، مما يتيح لهم مراقبة سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيفية ممارسة أساليب الضبط الذاتى لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز، وما يفرضونه على أنفسهم من مهارات متزامنة، وكيفية التقييم الذاتى لمدى تقدمهم أثناء التعلم، وذلك من خلال وضعهم فى مواقف طبيعية تستدعى قيامهم بأنشطة وعمليات تفكيرية تنمى لديهم الوعى والقدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتى .

واستراتيجيات ما وراء المعرفة تشير إلى مجموعة من العمليات المتعاقبة التى يستخدمها الفرد لضبط أنشطته المعرفية، فلتحقيق هدف معرفى (فهم المقروء مثلا) تساعد هذه العمليات القارئ على ضبط ومراقبة التعلم، وتتكون من التخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية ، وأيضا فحص نواتج هذه الأنشطة، فقد يسأل القارئ نفسه حول المفاهيم المتضمنة فى نص ما قبل قراءته الفعلية له، ولأن هدف القارئ هنا هو فهم النص، فإن التساؤل الذاتى هنا استراتيجية مراقبة فهم عامة، وعندما يكتشف القارئ أنه لا يستطيع إجابة أسئلته الشخصية، أو أنه لا يفهم المادة المطروحة، فإن عليه أن يحدد ما يحتاج إليه ليحقق هدفه المعرفى من فهم النص،

وقد يقرر هنا أن يقرأ النص كاملا، أو أن يرجع إلى الخلف لإعادة قراءة فقرة معينة داخل النص، بهدف إجابة الأسئلة التى أنتجها، وعندما يتمكن من إجابة الأسئلة عن طريق إعادة القراءة، فقد يتخذ قرارا أنه قد فهم المادة، هذه الاستراتيجية للتساؤل الذاتى استراتيجية ما وراء معرفة تستخدم لضمان تحقيق الهدف المعرفى على أفضل وجه .

واستراتيجية التدريس التبادلى إحدى الاستراتيجيات التى تنمى سلوكيات ما وراء المعرفة، ومن هذه الاستراتيجيات ما يمكن الإشارة إليه فى إيجاز كالتالى :

١ -**تحديد القارئ ما يعرف، وما لا يعرف حول المادة المقروءة** : فى بداية القراءة يحتاج القارئ لاتخاذ قرار واع حول معلوماته السابقة عن الموضوع ، حيث يكتب ماذا يعرف حول الموضوع قبل تناوله وماذا يريد أن يعرف، وعندما ينخرط فى القراءة فإنه يتحقق ويوضح ويتوسع أو يستبدل معلوماته بمعلومات أكثر ضبطا ودقة عما رصده فى تقريره المبدئى .

٢ -**الحديث حول التفكير** : استراتيجية مهمة يحتاج فيها القارئ مفردات التفكير خلال التخطيط ومتابعة حل المشكلات وهنا يجب على المعلم التفكير بصوت عال بحيث يستطيع التلميذ متابعة عمليات التفكير التى يتبعها المعلم، ومن خلال النمذجة والمناقشة يطور التلميذ المفردات التى يحتاجها للتفكير والتحدث عن أفكاره الذاتية، كما أنه يستطيع من خلال ذلك تطوير مهارات التفكير، كما أن مزاوجة حل المشكلات استراتيجية أخرى ذات أهمية وفيها يقسم التلاميذ إلى أزواج يتحدث تلميذ واحد حول المشكلة، ويصف عمليات التفكير التى استخدمها لمعالجة الأفكار وكيفية تسلسل ذلك، ثم يقوم زميله من خلال استماعه بطرح الأسئلة لتوضيح أفكاره .

٣ - **استخدام صحيفة التفكير** وسيط استراتيجى آخر لتطوير ما وراء المعرفة يكون باستخدام صحيفة أو سجل التعلم، وهو عبارة عن مفكرة يسجل فيها التلميذ عمليات التفكير، والخطوات التى اتبعها للتغلب على ما واجهه من صعوبات أثناء القراءة .

٤ -**التخطيط والتنظيم الذاتى** حيث إنه من الصعب على المتعلمين أن يصبحوا قادرين على التوجيه الذاتى عندما يكون التخطيط لأنشطة التعلم متضمنا

الوقت المتطلب المتوقع والمواد المساعدة وجدولة العمليات الهامة لإتمام نشاط ما، فإن مركز مصادر التعلم ذا المواد المتنوعة والسهلة والمرنة يساعدهم على القيام بذلك على أفضل وجه . وبما أن معيار التقويم هنا يجب أن يطور بواسطة المتعلمين أنفسهم، فانه يجب تدريبهم على أن يفكروا ويطرحوا على أنفسهم أسئلة فى هذه الخطوة مثلما يفعلون خلال أنشطة التعلم ذاتها .

٥- **استخلاص عمليات التفكير** تركز الأنشطة الختامية حول مناقشات التلاميذ عن عمليات التفكير لتطوير الوعى بالاستراتيجيات التى يمكن أن تطبق فى مواقف تعلم أخرى . وتعتبر طريقة الثلاث خطوات من الطرق المهمة فى هذا الشأن وتسير كالتالى :

أ- يوجه المعلم التلاميذ إلى استعراض النشاط، وعمليات التفكير التى قاموا بها ومشاعرهم عند جمع المعلومات .

ب- يتم تصنيف المعلومات وفق عمليات التفكير المستخدمة .

جـ- يقوم التلاميذ نجاحاتهم، ويطرحون جانبا الاستراتيجيات غير المناسبة كما يحددون القيم المستقبلية للاستراتيجيات المستخدمة ويبدأون عملية البحث عن بدائل أخرى .

٦- **التقويم الذاتى** خبرات التقويم الذاتى الموجهة يمكن أن تقدم من خلال المؤتمرات الشخصية والقوائم التى تتضمن عمليات التفكير، وبالتدريج يمكن التوصل إلى تدريب التلاميذ على التقويم الذاتى الذى يتم من خلالهم أنفسهم وبشكل مستقل، وعندما يدرك التلاميذ أن أنشطة التعلم تتشابه مهما اختلفت فروع المعرفة، فإنهم سيبدأون فى نقل استراتيجيات التعلم إلى مواقف جديدة .

٧- **استراتيجية Wilen & Philips** وتتم فى خطوات ثلاث كالتالى :

١- التقديم للمهارة ويتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة، أو من خلال الطلاب أنفسهم، حيث يكون ذلك باستخدام مادة مقروءة، حول المهارة المراد إكسابها للطلاب، موضحا فيها تعريف المهارة، وأهميتها، وعمليات التفكير المتضمنة والصعوبات المتوقع مواجهة الطلاب لها وطرق التغلب عليها .

٢- النمذجة بواسطة المعلم: يقدم المعلم هنا مثالا للعمليات العقلية المتضمنة بالمهارة، فيفكر بصوت عال، وقد يقرأ جهرا فقرة من نص ما، ويوجه نفسه لفظيا وبصوت مسموع إلى الخطوات التى يتبعها لفهم هذه الفقرة .

٣- النمذجة بواسطة المتعلم: يطلب المعلم من التلاميذ محاكاة ما فعل، ومن خلال جلوس التلاميذ في مجموعات أو فى أزواج يقارن كل منهم العمليات التى اتبعها فيعبر عما دار فى ذهنه خلال أداء المهمة المحددة من قبل المعلم، وبذلك يصبح المتعلم على وعى بعمليات التفكير التى اتبعها لفهم المقروء، وفى نفس الوقت يتمكن المعلم من تقييم العمليات التى اتبعها كل طالب فى أداء المهارة .

ولأن الهدف النهائى من تعليم القراءة يتمثل فى صنع القارئ المستقل، فإنه لتحقيق هذا الهدف فالطلاب يجب أن يسيطروا على عمليات تفكيرهم، وأن يكونوا على وعى بالاستخدام المدرك لعمليات ما وراء المعرفة، والتفاعل هنا يؤدى دورا هاما فى هذا الشأن، التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين المعلم والمادة المقروءة، وبين الطلاب والمادة المقروءة، وبين الطلاب بعضهم ببعض . ولمساعدة الطلاب على تطوير مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة فهناك تنوعات من الأنشطة والإجراءات على قدر كبير من الأهمية ، كإجراءات التدريس التى تركز على نمذجة استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتعزيز التفاعل بين كل من المعلم والطلاب والمادة المقروءة، قبل وأثناء وبعد القراءة، وكل هذا متضمن فى استراتيجية التدريس التبادلى كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة .

واستراتيجية التدريس التبادلى عبارة عن أنشطة تعليمية تأتى على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل والتوضيح، والتصور الذهنى، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم فى هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته .

الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلى باستراتيجياته المختلفة :

١- فى المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار، مطبقا الاستراتيجيات الفرعية على فقرة قرائية من نص ما .

٢- خلال النمذجة يعرض المعلم على الطلاب كيفية استخدام الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع لتوضيح العمليات العقلية التى استخدمها فى كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم فى أى ترتيب .

٣- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة فى الاستراتيجيات الفرعية على الطلاب أثناء جلوسهم فى الوضع المعتاد .

٤- بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم الطلاب بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، على أن يتبادل الطلاب بعدها الحوار بشكل جماعى طبقا لبطاقات المهمات مع كل منهم .

٥- مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية، من خلال طرح الأسئلة التالية :

التوضيح : هل توجد كلمات فى الفقرة ليست مفهومة بالنسبة لك ؟

التصور الذهنى : ما الصورة التى أتت إلى عقلك عندما قرأت هذه الفقرة أو سمعتها تقرأ عليك ؟

التساؤل : صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المعلم على الفقرة المقروءة .

التلخيص : ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة ؟

التنبؤ : ماذا تتوقع حول الفقرة التالية من النص ؟

٦- تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة فى مستويات التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة (٦) طلاب، طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة .

٧- تعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم فى إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئى حول فقرة من المقروء .

٨ - توزيع نسخة من النص على كل طالب فى المجموعات المختلفة، محددا بها نقاط التوقف بعد كل فقرة .

٩- تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة لقراءة كل فقرة طبقا لطولها ودرجة صعوبتها .

١٠- بدء الحوار التبادلى داخل المجموعات بأن يدير القائد/ المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقى أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به .

١١- توزيع أوراق التقويم، التى تضم أسئلة على القطعة كاملة، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المعلم عمليات التفكير التى تمت للتأكد من مساعدتها على فهم المقروء .

١٢- تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء فى استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التى اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التى استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة .

النقاط الأساسية التى ينبغى التأكيد عليها خلال عمليات التدريس التبادلى:

أولا : أن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة فى التدريس التبادلى مسئولية مشتركة بين المعلم والطلاب .

ثانيا : بالرغم من تحمل المعلم المسئولية المبدئية للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية، فإن المسئولية يجب أن تنتقل تدريجيا إلى الطلاب .

ثالثا : يتوقع أن يشترك جميع الطلاب فى الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك وتقديم الدعم والتغذية الراجعة، أو تكييف وتعديل التكليفات فى ضوء مستوى كل طالب .

رابعا : ينبغى أن يتذكر الطلاب باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة وسائط مفيدة تساعدهم على تطوير فهمهم لما يقرأون، وبتكرار محاولات بناء معنى للمقروء، يتوصل الطلاب إلى التحقق من أن القراءة ليست فقط القدرة على فك شفرة الكلمات بل أيضا فهمها وتمييزها والحكم عليها .

نوعية التلاميذ الذين يشتركون فى التدريس التبادلى:

يشترك فى التدريس التبادلى قطاع عريض من التلاميذ، وبما أنه طريقة مساعدة على فهم المقروء، فإنه يكون أكثر مناسبة للتلاميذ الذين لديهم مهارات جيدة فى فك الرموز لكنهم يجدون صعوبات فى فهم النص المقروء، وكذلك للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى عملية فك الرموز، وهذه الفئة تستخدم الطريقة مع بعض التعديلات فى الإجراءات حيث يتم التركيز فى البداية على أنشطة القراءة المنفردة . وأيضا فإنه طريقة مناسبة للتلاميذ ذوى الخبرات القرائية الجيدة، فإنهم فى نفس الوقت الذى يقدمون فيه المساعدة لزملائهم فى المجموعات فى كل من عملية فك الرموز والفهم - يجدون ما يحفزهم على تعميق التفكير، للحصول على فهم أفضل للمقروء .

كيف يقيم المعلم أداء التلاميذ القرائى فى التدريس التبادلى ؟

عن طريق الاستماع للتلاميذ خلال الحوار تكون هناك إشارات ذات قيمة تعكس ما إذا كان التلاميذ تعلموا الاستراتيجيات الأربعة، أو ما إذا لم تساعدهم الاستراتيجيات، وفى كل الأحوال فإنه يجب على التلاميذ أن يكتبوا الأسئلة ومحاولات التلخيص مما يتيح للمعلم أو التلاميذ الآخرين أن يراجعوها .

ماذا يحتاج المعلم لاستخدام الطريقة ؟

المعلمون الذين يرغبون فى استخدام طريقة التدريس التبادلى يجب أن تكون لديهم ملخصات مزودة بمنظمات تخطيطية يتم ملؤها بنتائج تطبيق استراتيجيات التساؤل والتلخيص والتوضيح والتنبؤ والتصور الذهنى، كما يلزمهم بعض التفكير حول النص لرصد الأهداف التعليمية خلال مرحلة التعلم، كما أن مستوى قدرات التلاميذ يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند اختيار القطع القرائية،ويمكنهم الاستعانة بالجرائد اليومية كمؤشرات هامة لانتقال التلاميذ إلى فئات ومعدلات قرائية أخرى.

الفصل الخامس

التعلم التعاونى

مقدمة:

يعتبر التعلم التعاونى Cooperative Learning من الطرق التى تسعى لتنظيم عمل الجماعة بهدف تعزيز التعلم، وتنمية التحصيل الدراسى من خلال تنظيم بنائى دقيق لكيفية تعامل المتعلم مع غيره من المتعلمين واشتراكهم معا من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف، وإجرائيا يقصد بالتعلم التعاونى تنظيم بيئة التعلم بالصف الدراسى وفق خطوات إجرائية يتحمل فيها التلاميذ مسئولية تعلمهم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة من (٥-٦) تلاميذ يتعلم كل تلميذ ويعلم غيره فى نفس الوقت فى مناخ يسوده التعاون وتبادل المساعدات داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات المختلفة لتحقيق أهداف موحدة .

والتعلم التعاونى ليس جديدا على الساحة التربوية ولكنه من بين الاستراتيجيات التعليمية التى ألزمت الحاجة استنهاضها من مرقدها وإعادة اكتشافها فى ظل مجموعة المتغيرات التى حملتها الألفية الثالثة من معطيات تكنولوجية، ذات صبغة مادية انعكست على كل شيء بما فى ذلك العلاقات الإنسانية وكادت تقضى على روح التعاون والألفة، ليس فقط بين أفراد المجتمع الواحد بل أيضا بين أعضاء الأسرة الواحدة . فقد ظهر مفهوم التعلم التعاونى فى كتابات كويتليان فى القرن الأول الميلادى، وفى القرن السابع عشر عاد إلى الظهور حينما نادى به كومنيوس ومرة أخرى فى أواخر القرن الثامن عشر أنشأ كل من لانكاستر وبيل فى إنجلترا مجموعة مدارس التعلم التعاونى (CLS)، وفى عام ١٨٠٦ أنشئت مدارس بمدينة نيويورك أطلق عليها حركة المدارس الشعبية تبنت إجراءات وخطوات التعلم التعاونى، وفى عام ١٩٥٧ ظهرت فكرة المشروعات لديوى وانتشرت كإحدى صور التعلم التعاونى .

والواقع أنه ليس هناك مهارات أكثر أهمية للإنسان من مهارات التعاون والتفاعل الإيجابى مع غيره من الأفراد؛ لأن معظم التفاعل الإنسانى فى أساسه

تفاعل تكاملى تعاونى، وعليه فالتعاون من أهم القواعد لهيكلة التفاعل البشرى، والنجاح فيه يعد من أعظم احتياجات إتقان الأعمال الإنسانية، ومن الإسهامات التى يسهم بها التعلم التعاونى فى فصول تعليم اللغة بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة ما يلى :

١- تنمية القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة حول المقروء .

٢- حب القراءة والمعلم الذى يقوم بتعليمها .

٣- القضاء على انسحاب أو انطوائية بعض الطلاب والإحجام عن المشاركة في دروس القراءة .

٤- المساعدة على فهم وإتقان المفاهيم والحقائق والمعلومات المتضمنة بالمقروء.

٥- تشجيع تقدير الذات بالنسبة للتلميذ القارئ.

٦- القضاء على التعصب للرأى والذاتية .

٧- جعل المتعلمين أكثر صبرا ومثابرة فى إنجاز المهمات القرائية.

٨- تكوين اتجاهات مرضية تجاه القراءة.

٩- المساعدة على توليد الأفكار من المقروء واكتساب الخبرات الجديدة .

١٠- إتاحة الفرص للوصول إلى مستويات عليا من الفهم القرائى وكذا من التفكير .

كما أن التعلم التعاونى بنماذجه المتعددة يتيح فرصا كبيرة للنمو اللغوى من خلال دمج اللغة مع المحتوى من خلال الاتصال النشط فى كل من التلقى والاستعمال واستخدام اللغة فى كل من الوظائف التحصيلية والاجتماعية أثناء التفاعل مع المادة المقروءة، فعلى حين يستأثر المعلمون فى الفصول التقليدية بمعظم وقت الحصة، وحتى فى أفضل الأحوال إذا أتيحت الفرصة كاملة لكلام المتعلمين فإن كلا منهم سيحظى بدقيقة أو بجزء من الدقيقة، حيث إنهم يتكلمون على التعاقب واحدا تلو الآخر، وفى الواقع فإن أقل من ٢٠٪ فقط من وقت الفصول التقليدية فى تعليم القراءة يخصص لمشاركة المتعلمين، نجد فى التعلم التعاونى أن ٨٠٪ من وقت الحصة على الأقل يتضمن أنشطة محادثة بين المتعلمين حيث يتكلمون فى مجموعات متزامنة .

وعندما يكون من مبادئ التعلم التعاونى أن الكل يكافأ أو لا يكافأ أحد فإن ذلك يفرض نوعا من التواصل الجماعى الإجبارى حيث يهتم كل متعلم بتدعيم فهمه من خلال الاتصال بالآخرين ليسهم فى إنجاح وإنجاز المهمة الجماعية، كما أن بعض سلوكيات الاحتراف الاجتماعى المتضمنة فى التعلم التعاونى تماثل الوظائف اللغوية مثل التساؤل لإعطاء توضيحات واحترام آراء الآخرين وعروض التلخيص الجماعى والتدليل على الموافقة أو الرفض، والمقاطعة بأدب . . . . . ، وغيرها مما يدعم النمو اللغوى ويثرى مهاراته .

نماذج التعلم التعاونى:

لاستخدام التعلم التعاونى فى فصول تعليم القراءة مجموعة من الصور والنماذج تتفق جميعها فى الأساس وهو تقسيم المتعلمين إلى مجموعات والاعتماد الإيجابى المتبادل بين المتعلمين، والمهارات الاجتماعية والمسئوليات الفردية والجماعية، بينما تختلف فى طريقة تقسيم المجموعات وشكل كل مجموعة وأسلوب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات بعضها البعض، ومن بين هذه النماذج ما يلى :

١- الأنشطة الجماعية لقراءة محتوى:

صمم هذا النموذج ليتم تطبيقه بواسطة المعلم أو تكييفه للاستخدام بواسطة التلاميذ واعتمادا على طول المادة المقروءة فإن الأنشطة المتضمنة بالنموذج يمكن أن تأخذ من يوم إلى عدة أيام لإتمامها، وقد يكون من الأفضل تقديم أجزاء هذا النموذج جزءا جزءا لكى تتاح الفرصة لأكبر قدر من الفهم لما هو متوقع أثناء الأنشطة، ويتكون النموذج من إحدى عشرة خطوة يمكن توضيحها كالتالى :

١- تقسيم الفصل إلى مجموعات من أربعة تلاميذ وبقدر الإمكان تحتوى كل مجموعة على تلميذ فوق المستوى المتوسط وآخر أقل من المستوى والآخرين فى المتوسط ويرقم التلاميذ من (١-٤) دون اعتبار لمستوياتهم.

٢- تعيين الصفحات فى الكتاب المراد استخدامه فى نشاط التعلم التعاونى .

٣- تخصيص مهام تحديد المفردات، بتعيين التلميذ رقم (١) من كل مجموعة لحصر وتقديم المفردات الجديدة فى النص لباقى أفراد المجموعة، على أن يضع تلك المفردات فى قائمة وتشترك المجموعة فى وضع تعريفات لتلك المفردات ويتم وضع علامة حول المفردة التى لا يتمكنوا من تحديد تعريف لها .

٤- تخصيص مهمات القراءة : تعيين التلميذ رقم (٢) فى كل مجموعة لمهمة قراءة المادة الجديدة جهريا لباقى أفراد المجموعة بينما يتابع الأفراد الآخرون الموضوع صمتا، وكل تلميذ حر فى تأكيد وإبراز المعلومات الهامة أثناء تلك العملية .

٥- تخصيص مهام التساؤلات : تعين للتلميذ رقم (٣) من كل مجموعة لمهمة طرح أسئلة على المجموعة تأسيسا على القراءة الجهرية، وعليه أن يسجل مسار إجابات المجموعة، ويفضل أن يعد المعلم مسبقا مجموعة من الأسئلة للتأكد من أن التلاميذ قاموا بتغطية النقاط الأساسية لمحتوى النص المقروءة .

٦- تخصيص مهام المتابعة : على التلميذ رقم (٤) من كل مجموعة مهمة توجيه وإدارة نشاط المتابعة الذى يعزز المفاهيم العامة والخاصة للمقروء.

٧- إعادة المجموعات إلى الوضع العادى ليتم مراجعة نتائج كل مجموعة فرعية، ويؤدى ذلك إلى أن يستوعب التلاميذ المعلومات الجديدة، وهنا يقوم التلاميذ أرقام (١) من كل مجموعة بعرض الكلمات التى عرفها أفراد مجموعاتهم أو لم يعرفوها،والتلاميذ أرقام (٣) من كل مجموعة يعرضون إجابات مجموعاتهم للأسئلة التى طرحت داخل المجموعة، والتلاميذ أرقام (٤) من كل مجموعة يعرضون نتائج متابعة مجموعاتهم.

٨- تقويم المعلم الفهم القرائى باستخدام مقاييس معدة لذلك، ويجب عليه أيضا تقويم مشاركة كل تلميذ داخل مجموعته .

٩- تقويم التلاميذ لأنشطة المجموعات، حيث يطلب من كل تلميذ أن يقيم أداء نفسه وأداء زملائه فى المجموعة، وذلك عن طريق استخدام بطاقة

بها تقديرات الرتب من ١ : ٥ على أن تقدم تفسيرات على ظهر استمارة التقويم، ويجب أن تكون جميع هذه البطاقات التقويمية سرية ولا ترى إلا بواسطة المعلم، والاستخدام الفترى وغير المعلن لهذه الصورة التقويمية يجعل التلاميذ دائما مستعدين .

١٠- يقوم المعلم بملاحظة الفصل بأكمله، ويتم تقويم أداء الفصل ككل من خلال قيام المعلم بالمرور بين المجموعات أثناء العمل، كل أفراد المجموعة يحصلون على نفس الدرجة بناء على قدرتهم على العمل سويا بكفاءة .

١١- يقوم المعلم بتقويم الفهم القرائي باستخدام الاختبارات التقليدية، وتعد هى الطريقة الرابعة لتقويم التعلم التعاوني،وقد يتكون الاختبار من النقاط الأساسية التى تم تحديدها ومناقشتها بواسطة المجموعات .

٢-المنظمات التخطيطية لدمج القراءة مع الاستراتيجيات التعاونية :

وفى هذا النموذج يتم استخدام المعززات البصرية لتنظيم المعلومات، وذلك لتحسين الفهم القرائى عن طريق تضمينها فى أنشطة التعلم التعاونى ويتم تطبيق عناصر النموذج فى ثلاث مراحل كالتالى :

أولا : قبل القراءة

تدريب ذو معنى على المفردات الجديدة يمكن أن يتم على مستوى المجموعة، وهنا يتبع الآتي:

١- تقسيم الفصل إلى مجموعات .

٢- قبل قراءة النص أو الموضوع يقوم التلاميذ بدراسة بعض الكلمات الجديدة أو الصعبة الموجودة فى المختارات القرائية، ويعتمد عدد هذه الكلمات على طول المحتوى ومستوى الصعوبة والوقت المحدد .

* كل تلميذ داخل كل مجموعة مسئول عن تسجيل جميع الكلمات ومعانيها فى ورقة خاصة به .

* بعد ذلك يطلب من التلاميذ رسم مخطط يوضح العلاقة بين كل مصطلحين، ويجب على التلاميذ داخل كل مجموعة أن يستخدموا أزواجا مختلفة من الكلمات .

* كل تلميذ بعد ذلك يوضح عرضه البصرى (المنظم التخطيطى) لباقى أفراد مجموعته .

* التقويم يمكن أن يتم فى عدة أشكال : مراقبة نشاط المجموعة والتقويم الفردى بواسطة الأفراد فى المجموعات، أو سؤال جميع التلاميذ عن جميع المفردات .

ثانيا : أثناء القراءة

يمكن للتلاميذ العمل داخل المجموعات لتطوير واحد أو أكثر من المعينات البصرية، فى ضوء المحتوى أثناء القراءة، والمعينات البصرية قد تتضمن مسارات الزمن وتعاقبات الأحداث المتتالية، وخرائط التدفق، والمصفوفات، وخرائط الكلمات، والخرائط الهرمية، والخرائط الشبكية، ومخطط دائرة الأحداث . وهنا يتبع الآتى :

* تقسيم الفصل إلى مجموعات كل مجموعة ثلاثة تلاميذ .

* كل تلميذ يقوم بقراءة ثلث المادة المختارة ويكتب ملاحظات على الأفكار الرئيسة ويدعم التفاصيل بشرحها .

* بعد ذلك يشترك أفراد المجموعة لتطوير المساعد البصرى (المخطط التنظيمى) .

* يعقب ذلك المناقشة الصفية وعرض النتائج .

* قد يتضمن التقويم كتابة ملخص للمادة المقروءة أو مجموعة من الأسئلة البسيطة، وهناك خطوات لتطبيق التساؤلات التعاونية والإجابة عليها منها .

* بالنسبة للنصوص الكبيرة أو المقسمة إلى أجزاء، يقدم المعلم تساؤلات لتشجيع الفهم .

* بعد قراءة القطعة أو جزء منها وطرح سؤال، يقسم الفصل إلى مجموعات مناقشة صغيرة من (٢-٣) تلاميذ ليعملوا كفريق لتوليد الإجابات التى يتم تسجيلها على ورقة عادية أو فى مخطط تنظيمى .

* يتم اختيار فرد واحد من كل مجموعة ليشارك بعرض إجابات المجموعة لباقى أفراد الفصل .

* يتم قراءة الجزء التالى ويتم تشكيل مجموعات جديدة للحصول على إجابات عن سؤال المعلم .

* إعادة العملية حتى يتم الانتهاء من قراءة النص المختار مع التأكيد على أن كل التلاميذ قد أعطوا الفرصة للمناقشة الجهرية .

ثالثا : بعد القراءة

الوسائط البصرية يمكن أن يتم تطويرها بواسطة مجموعات التلاميذ بعد قراءة المحتوى، وهناك العديد من المخططات التنظيمية التى يمكن استخدامها، ويمكن للمعلم أن يختار بين أن يجعل المجموعات تكمل نفس الشكل من المخططات وبين أن يطلب من المجموعات المختلفة إكمال مخططات مختلفة للنص . ويتم هنا ما يلى :

١- بعد إتمام التلاميذ لعملية القراءة يتم تقسيمهم إلى مجموعات .

٢- توزع نسخ من بطاقات مرسوم عليها المخطط أو المخططات لكل التلاميذ ويستخدم هذا الإجراء عندما يكون التلاميذ غير قادرين على تصميم مخططات جيدة، ويطلب منهم وفق هذا الإجراء فقط ملء وتنظيم المعلومات فى أماكنها المخصصة .

٣- يعمل أفراد المجموعة كفريق عمل لتنظيم وملء المعلومات فى المخططات التى بين أيديهم .

٢- نموذج الفرق الدراسية تبعا لأقسام التحصيل

١- تقسيم الطلاب إلى مجموعات متباينة فى مستويات التحصيل، تتكون كل مجموعة من (٣-٥) طلاب .

٢- يطبق اختبار قبلى على المحتوى المقروء.

٣- يقوم المعلم فى البداية بالتمهيد للدرس أمام جميع الطلاب فى الفصل .

٤- يتعاون طلاب كل مجموعة فيما بينهم ويساعد كل منهم الآخر فى إتمام عملية التمكن من المادة المقروءة .

٥- يقوم المعلم بتطبيق اختبار بعدى على محتوى المادة المقروءة على أن يؤديه كل طالب منفردا دون مساعدة الآخرين .

٦- تقارن درجة كل طالب فى الاختبار البعدى بدرجته فى الاختبار القبلى وتضاف الفروق إلى الدرجة الكلية لأفراد المجموعة.

٧- الفريق أو المجموعة التى تصل إلى المستوى الذى حدده المعلم مسبقا يحصل على جائزة مادية أو معنوية .

٨- يعد تكوين المجموعات كل فترة زمنية .

٤-نموذج فرق الألعاب والمباريات

١-تقسيم الطلاب إلى مجموعات متباينة فى مستويات التحصيل، تتكون كل منها من (٣-٥) طلاب .

٢-يقوم المعلم بتقديم الدرس فى بداية كل حصة لجميع الطلاب

٣-يتعاون طلاب كل مجموعة فيما بينهم للتمكن من المادة المقروءة .

٤-تدخل كل مجموعة فى مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى .

٥-يغير المعلم أفراد المجموعات أسبوعيا لإعطاء الفرصة للطلاب ذوى القدرات القرائية المحدودة لرفع مستوياتهم .

٦-يقوم المعلم بتسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة .

الفريق أو المجموعة التى تصل إلى المستوى الذى حدده المعلم مسبقا تحصل على جائزة مادية أو معنوية .

٥- نموذج الأحجية المتقطعة أو المنشارية Jigsaw؛

١- يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وإعداد المهمات الرئيسة والفرعية لها بحيث يكون عدد أفراد كل مجموعة على

حدة مساويا لعدد المهام الفرعية وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية .

٢- ينبه المعلم الطلاب إلى أن كلا منهم ستوكل إليه مهمة فرعية محددة .

٣- يوزع المعلم على الطلاب الأدوار والمهمات التى سيقومون بتنفيذها، فيكون لكل مجموعة قائد، وناقد ومراقب ومسجل .

٤- يجتمع الطلاب ذوو المهمة الفرعية الواحدة فى مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء يتحاورون حول المهمة الفرعية الموكلة إليهم والتوصل إلى حلول ومقترحات يقومون بتدوينها من أجل إتقانها .

٥- يعود كل طالب إلى مجموعته الرئيسة حيث يقوم بنقل ما تعلمه مع مجموعة الخبراء إلى مجموعته الأساسية وفى نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضا فى مجموعات الخبراء الخاصة بهم .

٦- يتم تقويم التلاميذ باستخدام اختبار فردى، وتضاف درجة كل طالب إلى درجة المجموعة الأساسية، وتفوز المجموعة التى يحصل أفرادها على أعلى الدرجات .

٦-نموذج الاستقصاء الجماعى :

يسير العمل فى هذا النموذج طبقا لعدة مراحل يمكن توضيحها كالتالى :

المرحلة الأولى : يحدد فيها المعلم مع التلاميذ الموضوع المقروء، وتقسيمهم إلى مجموعات يتراوح أفرادها من (٢-٦) فى كل مجموعة .

المرحلة الثانية : يتعاون المعلم مع التلاميذ، والتلاميذ بعضهم بعضا فى التخطيط لكيفية قيامهم بالبحث وجمع المعلومات عن موضوع القراءة الذى تم تحديده فى المرحلة السابقة، ومن ثم تقسيم العمل بين أفراد كل مجموعة لضمان التكامل بين مجهوداتهم .

المرحلة الثالثة : فيها يحدد المعلم للتلاميذ المصادر المتعددة سواء داخل المدرسة أو خارجها التى تساعدهم فى جمع المعلومات اللازمة لإتمام الموضوع المحدد، ويقوم المعلم بمراقبة التلاميذ ومتابعة سلوكياتهم أثناء العمل .

المرحلة الرابعة : يقوم التلاميذ بتحليل وتقييم المعلومات التى حصلوا عليها، وتقوم كل مجموعة بتقديم تقرير حول النتائج التى توصل إليها أفرادها حول الموضوع المحدد أمام باقى المجموعات .

المرحلة الخامسة : يتم تقويم التقارير التى أعدتها المجموعات، وكذا تقويم تعلم كل مجموعة من قبل المجموعات الأخرى طبقا لمعايير يتم الاتفاق عليها مع المعلم .

٧- نموذج التعلم معا :

تنتظم خطوات استخدام هذا النموذج فى تعليم القراءة الخطوات التالية :

١- تطبيق اختبار قبلى فى المحتوى الذى سيتم تدريسه للتلاميذ، لتعرف مستواهم قبل الدرس .

٢- فى ضوء نتائج الاختبار يمكن تصنيف مجموعات غير متجانسة من الطلاب بحيث تحتوى كل مجموعة على المستويات الثلاثة (مرتفعة - متوسطة- منخفضة التحصيل).

٣- تنظيم حجرة الدرس وشكل جلوس المجموعات فى دوائر أو مربعات بحيث يرى أفراد كل مجموعة بعضهم بعضا وجها لوجه .

٤- توزيع الأدوار على أفراد كل مجموعة بحيث يتبادلون الأدوار من درس إلى آخر .

والجدول التالى يوضح تلك الأدوار والمهام المنوطة بكل منها :

جدول رقم (٣)

أدوار الأفراد فى مجموعات التعلم معا والمهام المنوطة بهم

الدور	المهام المنوط بها
المنظم	- تنظيم شكل الجلوس وفق اقتراح المعلم . - إعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها
القائد	- منع أفراد المجموعة من إضاعة الوقت - توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف . - التأكد من فهم كل فرد للهدف والخطوات المطلوب اتباعها. - التقريب بين الآراء ووجهات النظر . - تشجيع كل فرد على المشاركة الإيجابية
المقرر	- كتابة وتسجيل ما يدور من مناقشات تسجيل ما تتوصل إليه المجموعة من قرارات . - تلخيص قرارات المجموعة . - قراءة التلخيص على المجموعة قبل عرضه على المجموعات الأخرى.
المنسق	- عرض ما توصلت إليه المجموعة للمجموعات الأخرى.
المستوضح	- الاتصال بالمعلم للحصول على التغذية الراجعة لعمل المجموعة . - تكليف الفرد الذى يدلى برأيه شرحه بصورة جيدة . - تكليف كل فرد بتوضيح كلامه بأمثلة أو التبسيط أو التعقيد. - التأكد من فهم كل فرد لما يدور من مناقشات .
المراقب	- التأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف فى الوقت المناسب. - التأكد من قيام كل فرد بدوره . - التأكد من حسن استخدام الموارد المتاحة . - ملاحظة منسوب الصوت فى المجموعة حتى لا يشوش على المجموعات الأخرى .
الناقد	- إظهار جوانب القوة فى أداء كل فرد والثناء عليه . - إظهار نواحى الضعف فى أداء كل فرد وطلب أو اقتراح تعديلات .

٥- توزيع المهمات الجزئية بكل درس على أفراد كل مجموعة، ويقصد بالمهمة الجزئية، جزء من محتوى الدرس مشروح شرحا وافيا ويعقبه عدد من التدريبات.

٦- شرح المطلوب من كل فرد ومن كل مجموعة كالتالي:

(أ) بالنسبة للفرد :

- التركيز فى المهمة الجزئية الخاصة به .
- الإجابة عن التدريبات الملحقة بالمهمة .
- الالتقاء بالأفراد ذوى المهمات الجزئية المطابقة لمهمته من المجموعات الأخرى - لمناقشة جوانب، المهمة وتبادل الرأى حول إجابة التدريبات الخاصة بالمهمة .
- العودة إلى مجموعته، وشرح المهمة الجزئية الخاصة به مع إعطاء الأمثلة والتوضيحات.

(ب) بالنسبة للمجموعة :

* المساعدة المتبادلة بين أفراد المجموعة لإنجاز المهمة الكلية .
* مؤازرة كل فرد للآخرين وتشجيعه على التعلم وإتمام العمل الخاص به.
* تبادل الآراء ومساعدة المجموعات الأخرى .
* ملاحظة الأفراد سلوك بعضهم البعض .
* الاشتراك والتعاون فى استخدام الوسائل والأدوات المطلوبة .
* مناقشة السلبيات والإيجابيات بعد انتهاء العمل .
* وضع خطة لتحسين الأداء.

٧- شرح معايير النجاح وهى كالتالى :

* أثناء العمل تعطى درجات للمجموعة كلما تقدموا نحو الهدف المطلوب (بطاقة خضراء = ٥درجات، بطاقة صفراء = ٣درجات، بطاقة حمراء = درجتين).

* كل فرد فى المجموعة يجيب عن الاختبار النهائى للدرس، ويتم تصحيح ورقة واحدة عشوائيا ولا ينجح صاحب الورقة إلا إذا أجاب إجابة صحيحة على ٨٥ ٪ من أسئلة الاختبار . وتحتسب الدرجة لكل أفراد المجموعة.

* الكل يكافأ أو لا يكافأ أحد بحيث:

- يحصل كل فرد فى المجموعة على نفس المكافأة عند إتمام المهمة الكلية .
- لا يستطيع الفرد أن ينجح إلا إذا نجح جميع أفراد المجموعة.
- كل فرد فى المجموعة يحصل على أقل درجة حصل عليها أحدهم.
- احتساب درجة كل فرد بناء على متوسط درجات المجموعة.

٨- يمكن مراقبة السلوكيات الفردية لأعضاء كل مجموعة باستخدام بطاقة الملاحظة التالية :

	٦			٢			٣			٤			٥			٦			ملاحظات
	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	
يقوم بالدور المكلف به على خير وجه.																			
يركز فى المهمة الجزئية الخاصة به. يحرص على أن تعمل الجماعة فى هدوء.																			
يشارك بفعالية فى توضيح الغامض وحل المشاكل.																			
يساعد زملاءه بتوفير الأدوات والوسائل لهم																			
يشرح مهمته الجزئية لزملائه بوضوح .																			
يساعد زملاءه بالمجموعات الأخرى.																			

الشكل رقم (١٣)

بطاقة ملاحظة أداء الطلاب فى مجموعات التعلم معا

٩- التدخل للمساعدة أو لتعزيز العمل الفردى داخل المجموعات من خلال الاتصال بالمنسق فى كل مجموعة .

١٠ - تقويم عمل المجموعات من خلال تطبيق الاختبار النهائى لكل درس والذى فى ضوء نتائجه يمكن استخدام التغذية الراجعة للتعديل فى جلسة أو طريقة مشاركة كل فرد .

الفصل السادس

العصف الذهنى

مقدمة:

يعتبر من الإجراءات التى تأتى على هيئة العمل الجماعى بهدف مساعدة التلاميذ على التشارك فى التفكير لحل مشكلة ما، أو للإلمام بعناصر موضوع تعبيرى مثلا، وبصفة عامة لأداء أية مهمة تحصيلية يسهم فيها كل فرد من أفراد المجموعة بما لديه من أفكار، بغض الطرف عن صحتها أو خطئها، أو عن ارتباطها بالموضوع من عدم ارتباطها .

وبهذا تقدم استراتيجية العصف الذهنى Brainstorming مجالا خصبا لتوليد كم هائل من الأفكار فى صورة تعبيرات تسجل كما ينطقها أصحابها، دون التقيد بشكلها من حيث الضبط والتركيب .

خطوات الاستراتيجية:

١- التجهيز : قبل جلسات العصف الذهنى بوقت كاف، يتم إخبار الطلاب بالقضية أو الموضوع الذى سيدور حوله التفاكر، أو النقطة التى يتم حولها النقاش .

٢- توزيع الطلاب إلى مجموعات أمثلها من ٥-٧، وتعيين قائد وسجل فى كل مجموعة وقد يكون القائد هو المسجل .

٣- يبدأ المعلم بتعريف المشكلة أو القضية أو نقطة النقاش، وقد يكون ذلك عن طريق طرح سؤال ويفضل كتابته على السبورة .

٤- يجيب المعلم عن استفسارات الطلاب، ويناقشهم حول أية معلومات متعلقة بالسؤال المطروح .

٥- الإحماء : يحاول المعلم خلق جو من الود والمرح مستخدما الدعابة لتدريب الطلاب على التفاكر حول أية قضية خارج نطاق الموضوع المطروح .

٦- اكتشاف الأفكار : بداية العصف والتفاكر الفعلى حول القضية الجوهرية المطروحة على هيئة سؤال، ويقوم المعلم هنا بإعطاء الطلاب التعليمات المتعلقة بالقواعد التى يجب اتباعها عند العمل العصفى، ويمكنه تسجيلها على السبورة وهى :

- يمكن لأى فرد التحدث والمشاركة فى أى وقت .
- لا نقد ولا تقييم : ينبغى ألا يقوم فرد بإصدار أحكام أو تقييم ما يطرحه الآخرون من أفكار .
- العفوية والتدفق الحر للأفكار : بحيث يعبر كل فرد عما يدور فى ذهنه دون التقيد بصحة التركيب والترتيب لما يقول .
- كلما كانت الأفكار غريبة كان أفضل، فقد تثير هذه النوعية من الأفكار أفكارا إبداعية حول القضية المطروحة .
- الحرص على الكم : كثرة الأفكار هنا مهمة ومفيدة ؛ حيث من السهل بعد ذلك اختصارها أو التقليل منها بدلا من التحايل لإكثارها إذا كانت قليلة أصلا .
- إعادة الترتيب، او الربط، أو التغيير والتبديل : يمكن لأى فرد أن يعيد ترتيب فكرته أو يربط أفكاره أو يغيرها ويبدلها كيفما يرى .
- ينبغى الابتعاد عن التشنج والتعصب، حيث يجب أن يكون المناخ وديا لأقصى درجات الود، مريحا يسوده المرح، والمنافسة الودودة التى تتأسس على المساعدة ليس على التحدى وتصيد الأخطاء .
- الصمت : ينبغى أن تكون هناك فترات صمت لاحتضان الأفكار وتأملها وتجهيزها .

٧- اكتشاف الحل : عندما يستشعر المعلم الاقتراب من وجود حلول جدية حول الموضوع أو القضية المطروحة، وإن هناك أفكارا مميزة قد تسهم فى حل المشكلة موضوع النقاش، ويعلن عن الاقتراب من المرحلة الأخيرة .

٨- تفحص الأفكار والتقييم : بعد أن تسجل جميع الأفكار على السبورة من خلال جمعها من المجموعات المختلفة تبدأ مرحلة التقييم وفق المعايير التالية :

- ما الفكرة أو الأفكار التى تسهم فى فهم القضية فهما علميا سليما ؟
- ما الفكرة أو الأفكار التى لا تسهم بشكل أو بآخر فى حل المشكلة ؟
- ما الحلول العملية أو المعقولة القابلة للتطبيق وما الحلول التى لا يتوفر فيها ذلك ؟
- ما النتائج المحتملة لكل فكرة أو حل مطروح ؟

٩- التصفية : من خلال فرز الأفكار وفق الأسئلة المطروحة فى الخطوة السابقة، ويتم تلخيص الأفكار ووضعها فى قائمة منفصلة .

١٠- تجريب البدائل المطروحة وتقييم فعاليتها فى حل المشكلة أو موضوع النقاش .

أ) المراجع العربية :

١-إبراهيم، صفاء محمود (١٩٩٨) : أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في استيعابهم للمقروء واتجاهاتهم نحو القراءة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .

٢-السيد ، محمود أحمد (١٩٩٦) : **في طرائق تدريس اللغة العربية**، سوريا، منشورات جامعة دمشق .

٣-شحاته، حسن (١٩٩٦) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

٤-شحاته، حسن (١٩٩٣) : **أساسيات التعليم الفعال فى العالم العربى**،ج١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

٥-طعيمة، رشدى أحمد (١٩٨٤) : " آليات القراءة والكتابة بين التأليف والتدريس "، **التربية المستمرة**، العدد الثامن، السنة الخامسة، البحرين.

٦-عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (١٩٩٨) : **الأساليب الحديثة فى تعليم اللغة العربية**، الكويت، مكتبة الفلاح .

٨-محمد، عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٨٦) : **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنصورة.

٩-مصطفى، فاتن مصطفى محمد (١٩٨٩) : **مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس

١٠-مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨) : **تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية**، القاهرة، دار الفكر العربى .

١١-مرزوق، أحمد على أحمد (١٩٨٧): **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

١٢-موسى، مصطفى إسماعيل (١٩٩٤) : القراءة الناقدة الحرة الموجهة ودورها فى تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، عدد يوليو، ص ١٢١-١٥٦

١٣-يونس، فتحى على ، محمود كامل الناقة، على أحمد مدكور (١٩٨١) : **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر .

١٤-نصر، حمدان على (١٩٩٦) : أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، عدد خاص من مجلة كلية التربية، (بحوث) **مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى**، الجزء الثانى، جامعة الإمارات العربية .

ب) المراجع الأجنبية :

15-Abromitis, B (1994): The Role of Metacognition in Reading Comprehension : **Implications for Instruction. NIU Reading Clinic** , Northern Illinois University, Dekalb,IL60115

16-Al-Hilawani, Y (1993): Implementing Reciprocal Teaching: Was it Effective? , **Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Association of Teachers of Educational Psychology** (Anderson, IN, October)

17-Anibal, L (1981): " What is the Critical Reading Skills for Student in Berto Ricon? " PH.D, the Florida State University, Diss.Abs.Int. A.vol.49, P126.

18-Babigian, K (2000): **Comprehension Reciprocal** Teaching: An Effective Pathway to Reading, Literacy Center Coordinator, Tioga Middle School, Fresno, CA.

19-Baumann, J.; Kessell, S (1993): Using think aloud to enhance children comprehension monitoring abilities. **The Reading Teacher**, 199-47,184.

20-Bean, T (1981): University Students' Perceptions of Critical Reading Guides in History and Philosophy. **Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference31)** st, Dallas, TX, December2-5)

21-Beyer, B (1995): Critical thinking, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

22-Blakey, E; Spance, S (1990): Teveloping Metacognition, **ERIC** [ED327218]

23-Bottomley, D.; Osborn, J (1993): **Implementing Reciprocal Teaching with Fourth- and Fifth-Grade Students in Content Area Reading,** Center for the Study of Reading, Urbane, IL

24-Brown, A; Campione, J (1992): Students as researchers and teachers. In Keefe, W; Wilber (Eds.): **Teaching for Thinking** (pp. 49-57). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

25-Carroll, Ann-Martin. (1988) : Reciprocal Teaching .**Presention given at the California Reading Association,**San Diego,CA .

26-Combs,R(1992): Developing Critical Reading Skills through Whole Language Strategies, Opinion Paper, **Foundations in Reading** II,Southern Nazarene University .

27-Decker, N (1993): Teaching Critical Reading Through Literature, Bloomington, IN: **ERIC** Clearinghouse on Reading, English, and Communication, Indiana University. [ED3638969]

28-Diaz-Lefebvre, R (1989):"I Just Didn't Have Enough Time... " . Assisting the Busy Adult Learner Develop Critical Reading and Thinking Skills, Paper presented **at the International Conference on Teaching Excellence11)** th, Austin, TX, May 21)

29-Fradd, S; Wilen, D (1994): **Instructional Assessment: An Integrative Approach to Evaluating Students Performance** , New York : Addison Weley Publishing Company

30-Ferris, X (1970): " Improvement of Critical Reading Skills of the Secondary Level by Self Instruction", ED.P. University of Miami, Diss. Abs.Int.A. Vol40.

31-Flynn,L(1989): Developing Critical Reading Skills through Comparative Problem Solving " **Reading Teacher**,42(9),pp664-68!

32-Frances's. Eckart, J (1992): The Effects of Reciprocal Teaching on Comprehension, **EDRS Document Details for-** ED350572.

33-Giordano, G (1985): Critical Reading Deficiency: Cause, Scope, Remediation, **Paper presented at the Regional Conference on University Teaching1)** st,Las Cruces, NM, January 9-10)

34-Griffin, C (1997): The Effect of the Use of Selected Newspaper Articles in the Teaching of Certain Critical Reading/Thinking Skills, M.Ed . Thesis, Rutgers, The State University of New Jersey.

35-Harold, K (1979) : " The Effects of Presenting General Semantics Lessons In Five Media Upon The Development of Critical Thinking In Junior High School, Doctoral Dissertation,New York University.

36-Heller, F (1986):" How do you know what you know? Metacognitive modeling in the content areas" **Journal of Reading,** 29,pp415-421.

37-Hirsh, E (1969): Validity In Interpretation, Yale University Press, pp1-10

38-Jeffrey, M (2000): Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms, Journal of Learning Disabilities, Austin, Jan/Feb .

39-Kahre, S; McWethy, C; Robertson, J; Waters, S (1999): Improving Reading Comprehension through the Use of Reciprocal Teaching. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.

40-Kurland, D (2000): How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing, Critical reading v. Critical Thinking, [on-line] **www.criticalreading.com.**

41-Lemlech, J; Hertzog, H (1999): Reciprocal Teaching and Learning: What Do Master Teachers and Student Teachers Learn from Each Other?

Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, April 19-23)

42-McClain, A (1985): Using Traditional Literature to Teach Critical Reading Skills, **Paper presented at the Annual Meeting of the Far West Rgional Conference of the international Reading Association** 11th,Portland, OR, March, 7-9)

43-McNeil,J ; Donant,L ;Alkin,M(1980): **How to teach reading successfully** ,Little ,Brown &Company(Canada)

44-Meena, S (2001): Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers, **The Reading Matrix,** Vol1, No1, April.

45-Neilsen, A (1989): Critical Thinking and Reading. Bloomington, IN: **ERIC** Clearinghouse on Reading and Communication Skills.[ED306 543]

46-Norman, J (1991): The Effects of Explicit Instruction on Critical Reading and Argumentative Writing : The TASK of Reading and Writing ,**Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association)**72nd, Chicago, IL, April 3-7)

47-Orr, P (1989): Improving Critical Reading Skills by Use of Multiple Methods/Materials Individualized Instruction. **Educational Specialist Practicum,** Nova University.

48-Pachtman, A (1977): " The Effects of Reading and Language Arts Program on the Critical Thinking and Critical Reading of The First Year Law Students ", PH.D Syracuse University, Diss.Abs.Int, A, vol 38.

49-Palincsar, A (1986): Metacognitive strategy instruction. **Exceptional Children,** 53,118-124.

50-Palincsar, A. Brown, A (1985): Reciprocal teaching: Activities to promote read (ing) with your mind. In Harris, T. Cooper, E (Eds.) **Reading, thinking a concept development, Strategies for classroom.** New York: The College Board.

51-Palincsar, A; Brown, A (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension Monitoring **Activities. Cognition and Instruction,** 1(2), pp117-175.

52-Palincsar, A; Klenk, L (1991): Dialogues promoting reading comprehension, In Means, B; Chelemer, C; Knapp, M (Eds.) **Teaching advanced skills to At risk students,** San Francisco, Jossey-Bass

53-Raymond, C (1999): Strategies for Reading Comprehension: Teaching, [on-line] . **http://curry.edschool.verginia**

55-Roberts,J ; Erdos,G.(1993) : Strategy selection and Metacognition. **Educational Psychology,** 13,PP259-266

55-Rosenshine, B; Meister, C (1991) : Reciprocal Teaching : A Review of Nineteen Experimental Studies, **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** 72) nd , Chicago,IL,April 3-7)

56-SIFC English Department, (1997): **Reading Critically,** University of Regina, Saskatchewan Canada, S4S oA2.

57-Stephen, W (1998): **Reciprocal collaborative teaching in MANTCHI,** Department of Psychology, University of Glasgow.

58-Taylor, W (1986): Teaching Critical Reading as a Way of Teaching Critical Thinking, In ISII (1986), Thinking across the Disciplines, **Proceedings of the Annual Conference of the International Society for Individualized Instruction 15)** th,Atlanta, Georgia, October 9-11)

59-Wade, S; Ralphe, E (1989): Development Metacognitive Awareness

Journal of Reading ,36,pp16-27.

60-Wilen, W. Phillips, J (1995): Teaching Critical Thinking: **A Metacognitive Approach, Social Education**, March.

الباب الرابع

تعليم القراءة لغير الناطقين بالعربية



الفصل الأول: عملية القراءة ومستوياتها

الفصل الثاني : القراءة ومستويات تعليم اللغة

الفصل الثالث : القراءة والفنون الأخرى

الفصل الرابع : تعليم القراءة، أهدافه وطرقه

الفصل الخامس: تنوع أساليب تدريس القراءة

الفصل السادس: خطوات درس القراءة

الفصل السابع: توجيهات عامة في تدريس القراءة

الفصل الثامن: توجيهات خاصة بمهارات القراءة

الفصل التاسع : التخلف في القراءة

الفصل الأول

عملية القراءة ومستوياتها

طبيعة عملية القراءة :

أرجو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات وما يدور فى عقلك من عمليات وأنت تقرأ صفحات هذا الفصل ... ماذا يحدث ؟ تتحرك عينك على السطر من اليمين إلى اليسار فى حركات منتظمة تتوقف خلالها عددا من المرات . وفى كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المطبوعة أمامك . لكل وقفة منطقة نسميها . «حيز التوقف» تلتقط عينك ما يقع فى هذا الحيز من كلمات، وتعجز أحيانا عن أن تلتقط ما يقع بعيدا عن هذا الحيز من كلمات .. أى أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصها من التعرف أقل من تلك التى تقع فى الحيز المباشر للتوقف، وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه فى وقفات سابقة . وبعضها قد تتعرفه فى وقفات تالية .

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر ... هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفا حرفا . وتنطق أصواتها ثم تضمها بعضها على بعض لتقرأها ؟ هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر ؟ أو أنك تتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات تقل أو تكثر فى كل وقفة على حدة ؟

الذى يحدث هو أن بصرك يقع على منطقة تقع إلى الداخل من أول السطر فتلتقط عينك عددا من الكلمات (كلمتين أو ثلاثا عادة) تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عددا آخر من الكلمات وهكذا ....

وتستغرق العين فى كل فقرة فترة من الوقت ثبت أنها $\frac{1}{4}$ ثانية فى المتوسط، وتتزايد سرعة هذه القفزات كلما تكررت الكلمات التى تقرأها أو كانت مألوفة لديك . . وفى مقابل هذا، تستغرق العين وقتا أطول أمام بعض الكلمات، كأن تحاول الربط بين الجمل، أو التأمل فى بعض المعانى . . . بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها . . . وذلك عندما تمعن التفكير بين يديك من عبارات، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات فى ذهنك من آراء وخبرات . . ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت . . وهكذا دواليك .

تسير عينك امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى نهاية السطر فتقوم العين بعد ذلك بحركة رجعية من آخر السطر على أقصى اليسار إلى أول السطر الذى يليه وذلك أيضا بحركة منتظمة لا تخطئ عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد .

ولعلك لاحظت أنه أثناء الطريق تسقط بعض الكلمات تعجز عن أن تعرفها وقد لا يؤثر هذا فى التقاطك الفكرة التى تدور حولها الجملة . أنت بذلك تعّوض أوجه النقص التى تصادفها فى المادة المطبوعة، فتكمل الكلمة ناقصة الحروف، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة، وتسد الفراغات التى تبدو فى بعض المواقف . . . وهكذا .

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها تعتبر الربع الأول المكون لعملية القراءة، وتسمى بالتعرف، يبقى الحديث عن الربع الثانى من عملية القراءة وهو ما يسمى بالفهم . ثم الربع الثالث وهو ما يسمى بالنقد . وأخيرا التفاعل .

مستويات القراءة :

لنعد إلى المثال السابق . ولنتذكر وقفات العين التى سبق الحديث عنها . تحدث كما قلنا عملية استقبال بصرى لرموز مطبوعة تتحول إلى شيء له معنى فى ذهنك . تبدأ بفهم المعنى الحرفى للرموز التى تدركها فى الوقفة الواحدة وذلك فى ضوء توالى الكلمات والعلاقات النحوية بينها، وهذا المستوى الذى تقوم فيه بنسخ الكلمات مع بعضها البعص مدركا إياها كوحدة متكاملة تعطى فيها كلا من هذه الكلمات وزنها الحقيقى فى السياق، وتتذكر ما تخلفة من أثر تراكمى لتوالى هذه

الكلمـات . . . نقول إن هذا المسـتوى هو مـا يمكن أن نطلق عليه قـراءة السطور reading the lines . يأتى بعد ذلك مسـتوى من القراءة تحاول فيه تعـرف مقصد الكاتب وتفسـير أفكاره وإصـدار بعض الأحكام على مـا فى النص من عبـارات وأفكار . وهذا المسـتوى هو ما يمكن أن يطلق عليه قـراءة ما بين السطور reading between the lines . ويرتفع مستوى قراءتك ليصل إلى مـا نسميه بقراءة ما وراء السطور reading beyond the lines . وفى هذا المسـتوى الثـالث تتخطى حـدود الفهم السطحـى للنص أو إصدار بعض أحكام عليه لتـصل إلى مرحلة تسـتخلص فيـها تعليمـات جديدة، وتعيـد فيهـا ترتيب أفكار الكاتب لتأخـذ شكلا جديدا، وتدمج ما تقرأه من أفكار بما عندك من رصيد .

لعلك فى نهاية هذا المطاف تتذكر ما يحـدث عندما تتفاعل مع نص تقرأه . إن لك بلا ريب مشاعر خاصة، وآراء معينـة، ووجهات نظر محددة، وتستثار هذه المشاعر والآراء ووجهات النظر عندما تقرأ نصـا ترتبط مفرداته بما لديك من خبرات متـعلقة بهـا ويتكون لك من خلال القراءة رأى وقـد تصل إلى قرار . قـد تعرف للعالم أبعـادا جديدة. قد تختـزن فى ذهنك حلولا لمشكلات معينة . وقـد تتعلم مهارة لأداء عمل ما .

إن القراءة فى هذا المسـتوى الأخير، تصبـح قاعدة انطلاق لتوسـيع خبرات الفرد وإثراء حياته . . . ورحم الله العـقاد إذ يقول : لـست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عـمرا فى تقـدير الحساب، وإنما أهـوى القراءة لأن عندى حياة واحدة فى هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفينى، ولا تحرك كل ما فى ضميرى من بواعث الحركة . والقراءة دون غيرها هى التـى تعطينى أكثر من حياة فى مدى عمر الإنسـان الواحد لأنها تزيد هذه الحيـاة من ناحية العمق وإن كـانت لا تطيلها بمقدار الحساب . . . فكرتك أنت فكرة واحدة، شعورك أنت شعور واحد، خيالك أنت خـيال فرد إذا قـصرته علـيك . ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكـرة أخرى أو لاقيت بشعورك شعورا آخر، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين أو أن الشعـور يصبح شعورين أو أن الخيال يصـبح خيالين، كلا . وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقى مئات الفِكَر فى القوة والعمق والامتداد .

خصائص القارئ الماهر :

وفى ضوء العرض السابق لعملية القراءة يمكن استخلاص الصفات الآتية للقارئ الماهر :

١- القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (كلغة ثانية) .

٢- القدرة على تعديل السرعة فى القراءة بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة والغرض من قراءتها .

٣- القدرة على التحكم فى المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم النشاط الذى يقوم به .

٤- القدرة على تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة ومعرفة الهدف الأساسي الذى يرمى إليه الكاتب .

٥- القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التى تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية وتلك التى لا تستدعى أكثر من اهتمام عابر.

وهناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارئ الماهر . منها سلامة الصحة العامة وقوة البصر والثبات الانفعالى والذكاء والقدرة على التركيز والانتباه القوى لممارسة القراءة والاهتمام بفحوى المادة المقروءة .

ويتناول جراى مهارات القارئ الجيد من حيث اتصاله بالمادة المطبوعة فيبين أن هناك عدة مهارات لا بد أن تتوفر عند القارئ حتى يصير قارئا جيدا . هذه المهارات هى :

١- اتجاه واع للقراءة .

٢- دقة واستقلال فى معرفة الكلمات.

٣- مدى التعرف على درجة معقولة من السعة .

٤- حركات تقدمية من العينين على السطر .

٥- الاقتصار فى الحركات الرجعية على مدى ما هو ضرورى .

٦- حركة رجعية دقيقة فى آخر السطر إلى السطر الذى يليه .

٧- مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات فى الأفكار التى تمثلها .

٨- قدرة على تفسير هذه الأفكار.

مفهوم القراءة :

يقودنا هذا إلـى الوقوف على تعريف إجـرائى للقراءة . وقـد تبنت الرابطة القومية لدراسة التربية فى أمريكا NSSE المفهـوم التالى لعملية القراءة . إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة . . . إنها أساسا عملية ذهنية تأملية . ينبغى أن تنمى كتنظيم مـركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا . إنهـا نشاط ينبغى أن يحتـوى على كل أنماط التفكير، والتـقويم، والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات Problem solving . إن القراءة إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر : استقبال بصرى للرموز وهذا ما نسميه **بالتعرف**، وإدراك لما بين السطور وما تحمله الكلمات من أفكار وهذا ما نسميه **بالفهم** وتمحيص لهذه الأفكار وهذا مـا نسمـيه **بالنقد**، ودمج لهـذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصـور لتطبيقاتها فى مستقبل حياته وهذا ما نسميه **بالتفاعل** .

القراءة، إذن، تعرف وفـهم ونقد وتفاعل، إنها نشاط عـقلى يستلزم تدخل شخـصية الإنسـان بكل جوانبهـا . وتشتمل هذه المكونات الأربعـة على عدد من المهارات .

الفصل الثانى

القراءة ومستويات تعليم اللغة

مقدمة :

فى الفصل السابق تناولنا بإيجاز طبيعة عملية القراءة محللين بعض أوجه النشاط التى يقوم بها الإنسان عند اتصاله بصفحة مطبوعة . وانتهينا من هذا إلى تعريف شامل للقراءة مؤداه أنها عملية معقدة تشتمل على أربع عمليات . . . هى التعرف والفهم والنقد والتفاعل . ومع وضوح الفرق بين هذه العمليات الأربع إلا أن التحديد الدقيق للمهارات اللغوية التى تختص بها كل عملية ما زال أمرا غامضاً عند بعض معلمى العربية كلغة ثانية . ويرى المؤلف أن التمييز بين هذه المهارات أمر أساسى يستطيع المعلم فى ضوئه أن يخطط لدرس القراءة وأن يقف على وجه الدقة على ما يريد تنميته عند الطلاب من مهارات قرائية، كما يستطيع أن يقوم مستواهم فى القراءة، فيحدد ما إذا كان طلابه عند مستوى تعرف الكلمات، أم أنهم تخطوا هذا إلى فهم النص، أم أنهم يستطيعون إبداء الرأى أو التفاعل مع النص .

أو التحديد الدقيق لمهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل لا يساعد فقط فى تحديد الأهداف وإنما يساعد أيضا فى إعداد المواد التعليمية المناسبة واختيار طرق التدريس وإعداد أساليب التقويم .

ويهمنا فى هذه الوحدة أن نعرض بالتفصيل للمهارات اللغوية التى تندرج تحت كل من التعرف والفهم والنقد والتفاعل .

مهارات التعرف :

يقصد بالتعرف، القدرة على فك الرموز المكتوبة والربط بين صوت الكلمة وصورتها وتمييزها عن غيرها من الكلمات . . . إنها عملية ميكانيكية بحتة ينتهى الأمر فيها عند نطق الكلمة نطقا صحيحا . . . ويشتمل التعرف على مجموعة من المهارات اللغوية من أهمها :

١- قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح .

٢- الانتقال من سطر إلى سطر آخر بانتظام.

٣- ربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر .

٤- تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها .

٥- تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها، مطبوعة أو مخطوطة، منفصلة أو متصلة . نسخ أو رقعة . . . إلخ .

٦- إدراك التشابة والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها وبعض.

٧- تعرف الحروف الهجائية فى مختلف مجالاتها، أصوات وأشكالا .

٨- تعرف علامات الترقيم وإدراك وظيفة كل منها .

٩- تعرف العلامات الصوتية المصاحبة لبعض الكلمات والتى تدل على طريقة نطقها .

١٠- تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها، وعلامات الوقف والوصل ومعرفة استخدام الإشارة إلى المرجع فى أسفل الصفحة .

مهارات الفهم :

يقصد بالفهم القدرة على إدراك العلاقة بين معانى الكلمات والجمل وفهم الدلالات التى تعبر عنها سواء كانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة . ومن مهارات الفهم ما يلى :

١- تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات) .

٢- تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوى) والتمييز بين هذه المعانى فى الاستخدامات المختلفة .

٣- استخلاص الأفكار من النص المقروء .

٤- استخدام السياق فى معرفة معانى الكلمات والتراكيب الجديدة .

٥- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

٦- متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية فى ذهنه فترة القراءة .

٧- إدراك النقاط الحاكمة أو الكلمات المفتاحية ومدى تكرارها فى الفقرات .

٨- إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية .

٩- تحليل النص إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض .

١٠- استنتاج المعنى العام وتحديد الموضوع الرئيس الذى يدور حوله النص .

١١- إدراك ما حدث من تغيير فى المعنى فى ضوء ما حدث من تغير فى التراكيب .

١٢- التمييز بين الآراء والحقائق فى النص .

١٣- تلخيص الأفكار التى يشتمل عليها النص تلخيصا وافيا .

١٤- استخراج النتائج الصحيحة من الحقائق المقدمة .

١٥- إدراك أسباب اختيار الكاتب عناوين معينة لبعض الفقرات .

١٦- تفسير الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية .

مهارات النقد :

يقصد بالنقد، القدرة على الحكم على ما يقرأه الفرد، وإبداء الرأى فيه وقبول ما يستسيغه عقله ورفض ما هو غيرمنطقى، والموازنة بين ما ورد فى النص من أفكار وما يعرفة الفرد من أفكار سابقة فى الموضوع نفسه . ومن أهم مهارات النقد ما يلى .

١- اختيار التفصيلات التى تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة فكرة أو معلومة معينة أو تنقضها .

٢- تعرف غرض الكاتب وطريقته فى تنظيم الأفكار .

٣- مقارنة المعلومات التى يشتمل عليها النص بعضها ببعض .

٤- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة

٥- تقدير المصادر التى رجع إليها الكاتب والحكم على مدى وثوقيتها .

٦- تقدير مدى كفاءة الكاتب فى اختيار عبارات معينة واستخدام الأساليب البيانية .

٧- تقدير مدى ما فى النص من منطقية فى تسلسل الأفكار .

٨- تحديد اتجاهات الكاتب وحالته الانفعالية من خلال أفكاره وعباراته.

٩- مقارنة ما يرد بالنص من أفكار بما لديه من خبرات وأفكار سابقة .

١٠- متابعة حجج الكاتب وأساليبه لإثبات رأى ما، وبيان عناصر التكامل أو أوجه التناقض بينهما .

مهارات التفاعل :

يقصد بالتفاعل، النشاط الفكرى المتكامل الذى يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة والذى يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه . والبحث، من خلال المادة المقروءة، عن حل لهذه المشكلات والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير ثم إصدار قرار .

ومن أهم مهارات التفاعل ما يلى :

١- ربط المعانى المتصلة فى وحدات فكرية كبيرة .

٢- تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفا صحيحا حسب خصائصها .

٣- التمييز بين ما يحتاجه من أفكار وما هو غير مهم له .

٤- التمييز بين مشتقات الكلمة الواحدة ومعرفة استخدامات كل منها .

٥- استنتاج محتوى النص من مقدماته، والتنبؤ بما سينتهى إليه الكاتب .

٦- تعميم الأحكام التى يقرأها على مواقف أخرى .

٧- تخيل الأحداث التى يتكلم عنها الكاتب وتصورها بشكل صحيح .

٨- إدراك الفرق بين المعانى الصريحة والضمنية فى النص .

٩- إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد .

١٠- استخلاص أفكار جديدة من النص ودمجها مع أفكار القارئ.

١١- تحليل الأفكار إلى عناصرها الأساسية وإعادة عرضها .

١٢- استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التى يعرضها الكاتب .

١٣- اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة، تتصل بها وبأهميتها فى ذاتها أو فى حياة القارئ .

١٤- تشخيص الأحداث والمواقف التى تعرض له فى قصة يقرأها وذلك من خلال فهمه للحوار بين الشخصيات .

المهارات ومستويات تعليم اللغة :

لعل السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ما عدد المهارات القرائية التى ينبغى إكسابها للطلاب فى مستوى من مستويات تعليم العربية ؟ الإجابة على هذا السؤال تقتضى أن نشير إلى أمرين : أولهما صعوبة التحديد الدقيق لأى عدد من المهارات القرائية التى تخصص لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة، فهذا أمر يتوقف على عدة أمور، منها ما يخص مستوى الدارسين ومنها ما يخص البيئة التى يتعلمون فيها اللغة، ومنها ما يخص البرنامج، فضلا عن التداخل بين المهارات فى كل مستوى ؛ لذا نكتفى هنا باقتراح نسب مئوية كمؤشر لمواطن التركيز فى هذه المهارات فى كل مستوى . وثانيهما أن هذه العمليات الأربع (تعرف وفهم ونقد وتفاعل) تفترض استعداد الطالب للبدء فى عملية القراءة .

لذا ينبغى أن نضيف إليها عملية خامسة تعتبر أساسية للعمليات الأربع وشرطا للبدء فيها . تلك هى مرحلة الاستعداد .

ليس هذا فقط . وإنما ينبغى أن تزاد عملية أخرى تلك التى ينطلق الطالب منها فى الاتصال بالصفحة المطبوعة ويستقل بنفسه فى قراءتها دون حاجة مستمرة للمعلم، أى مرحلة الاستقلال .

وفيما يلى جدول نقترح فيه النسب المئوية لكل عملية، أو مرحلة من مراحل تعليم القراءة فى ضوء المستويات الثلاثة .

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لمهارات القراءة

المرحلة المستوى	الاستعداد aptitude	التعرف recognition	الفهم understanding	النقد criticism	التفاعل interaction	الاستقلال independence
المبتدئ	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٥	٪٥	-
المتوسط	-	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪١٥	٪٥
المتقدم	-	-	٪١٠	٪٤٠	٪٣٠	٪٢٠

ماذا تعنى هذه النسب ؟

يمكن إلقاء الضوء على مبرراتها بإيجاز كما يلى :

- المبتدئ : يلزم فى هذا المستوى تهيئة الطالب للقراءة وذلك بتزويده بمجموعة من الخبرات التى تساعده على القراءة عند البدء بها . من هذه الخبرات ما يختص بتمييز الحروف ونطق الكلمات وتعرف صور الأشياء التى يقرأ أسماءها بعد ذلك من أساليب تندرج تحت مفهوم الاستعداد للقراءة .

وقد يختلف بعض الخبراء مع هذا الرأى انطلاقا من أن الطالب قد تكونت لديه فى لغته الأولى هذه المهارات والأمر ليس بصحيح . إذ إن تنمية استعداد الطفل لقراءة لغته الأولى يختلف عن تنمية استعداد الكبير لقراءة لغة ثانية.

والنسبة المئوية المناسبة لمرحلة الاستعداد هذه هى ١٠٪ من بين الوقت المخصص للمستوى المبتدئ كله . بعد ذلك تأتى مرحلة البدء فى تعلم القراءة وفيها يكتسب المهارات الأساسية لتعرف الكلمات والجمل وإتقان آليات القراءة . والنسبة المخصصة للتعرف فى رأينا هى ٤٠٪ من مجموع المهارات والوقت المخصصين للمستوى المبتدئ . يخصص بعد ذلك ٣٠٪ من الوقت للتدريب على فهم المقروء وتنمية مهارات الفهم و١٥٪ لتدريب الطالب على النقد المبسط وفى حدود ما تعلمه من مفردات وتراكيب ثم تخصيص ٥٪ من هذا الوقت لتدريب الطالب على التفاعل مع النص أى تدريبه على القراءة لأغراض خاصة أو مشكلة يريد لها حلا .

- المتوسط : فى هذا المستوى تكتمل مهارات التعرف ويتكون لدى الطالب رصيد من القراءات يدرك من النظرة الأولى . كما تبنى لديه عادات القراءة الصحيحة ويكمل دراسة خصائص الكتابة العربية ويخصص لهذا كله ١٠٪ من الوقت . ويتم التركيز هنا على مهارات الفهم . تلك التى كان الطالب قد بدأها بنسبة ٣٠٪ فى المستوى المبتدئ . وينبغى فى رأينا أن نزيد نسبة التدريب على مهارات الفهم فى المستوى المتوسط لتصل إلى ٤٠ ٪ ثم يخصص ٣٠ ٪ من الوقت لمهارات النقد، إذ يكون الطالب قد استعد لذلك . فلديه من المفردات والتراكيب حصيلة كبيرة، ولديه خبرة فى الاتصال بموضوعات مختلفة فيستطيع إلى حد ما تكوين رأى ومقارنة نص بنص وفكرة بأخرى . أما باقى الوقت فيخصص منه ١٥٪ لتنمية مهارات التفاعل و٥٪ لتنمية القدرة على الاستقلال فى القراءة . تكون هذه القدرة كلما أتيحت للطالب فرصة قراءة موضوع معين أو كتيب فى أوقات فراغه كشكل من أشكال القراءة الحرة، وفيها يلجأ الطالب للمعلم عند الحاجة الشديدة له.

- المتقدم : فى هذا المستوى يتم تدعيم مهارات الفهم وذلك بتخصيص ١٠٪ من الوقت لاستكمالها ويتم التركيز على مهارات النقد فيخصص لها ٤٠٪ من الوقت كما يخصص ٣٠ ٪ منه لمهارات التفاعل يكون الطالب قد تزود من المهارات القرائية مما يمكنه من القراءة للبحث عن حل لمشكلة أو اتخاذ قرار فى قضية . وهنا أيضا تتهذب عاداته القرائية وتتكون ميوله فيها ويستعد للاستقلال فى تحصيل المعرفة .

ولأجل هذا تزيد فى رأينا نسبة الوقت المخصص لمهارات الاستقلال فى القراءة لتصل إلى ٢٠٪ إذ يكون الطالب مستعدا لقراءة مواد التخصص والدراسة الأكاديمية إلى حد ما .

وينبغى قبل ختام الحديث فى هذا أن نوضح عدة أمور : منها أن المهارات اللغوية متداخلة ومن الصعب أن نضع خطا فاصلا بينها . ومنها أن تقليل النسب المئوية فى مستوى عن آخر يتضمن التسليم بأن المهارات السابقة قد نمت . فليس معنى خلو المستوى المتقدم من مهارات التعرف أن الطالب لا يتدرب عليها، وإنما هو تسليم بأن الطالب قد تدرب عليها بما يكفي. ومنها أيضا ضرورة النظرة الكلية للمهارات فى كل مستوى حتى ندرك أبعاد العلاقة بينها .

الفصل الثالث

القراءة والفنون الأخرى

مقدمة

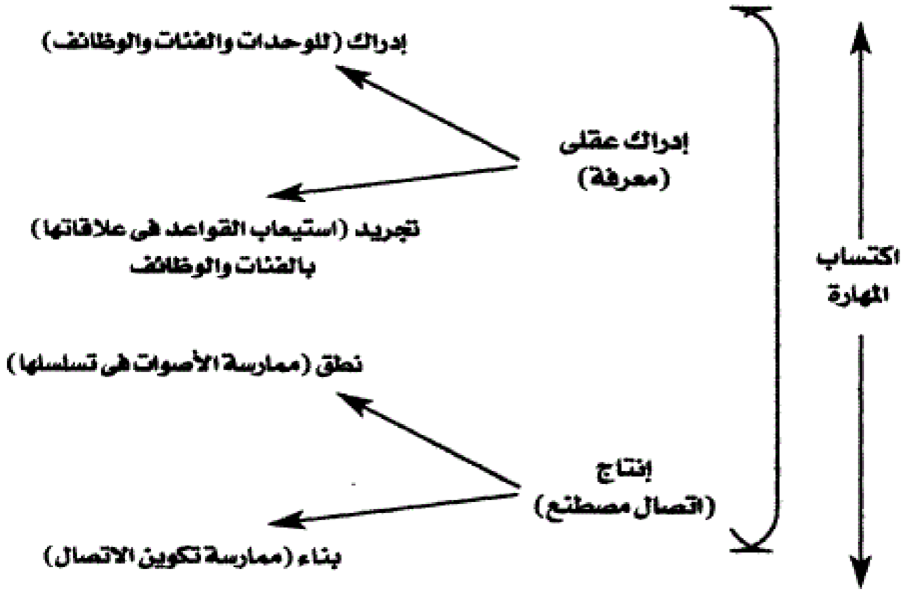
بين القراءة وفنون اللغة الثلاثة الأخرى، الاستماع والكلام والكتابة تداخل. فهي جميعا عناصر أساسية لعملية الاتصال، إلا أن بينها جميعا فروقا ينبغي أن نقف عندها . وتتضح العلاقة بين هذه الفنون أو المهارات الأربع عندما ننظر في نموذج لمهارات الاتصال يبين لنا موقع كل منها في إتمام هذه العملية . ولئن كانت الفروق بين القراءة والكلام، وبين القراءة والكتابة واضحة فهي بين القراءة والاستماع غامضة إلى حد ما . إذ يشتركان في أشياء كثيرة حتى لقد أنكر بعض خبراء تعليم اللغات الأولى وجود مهارة مستقلة اسمها الاستماع . وخصصوا لها جزءا من مهارات القراءة أسموه بالقراءة المسموعة أو بقراءة الاستماع أو القراءة السماعية ويقصدون بذلك تدريب الطالب على الاستماع الجيد من خلال نص يقرأه زميله .

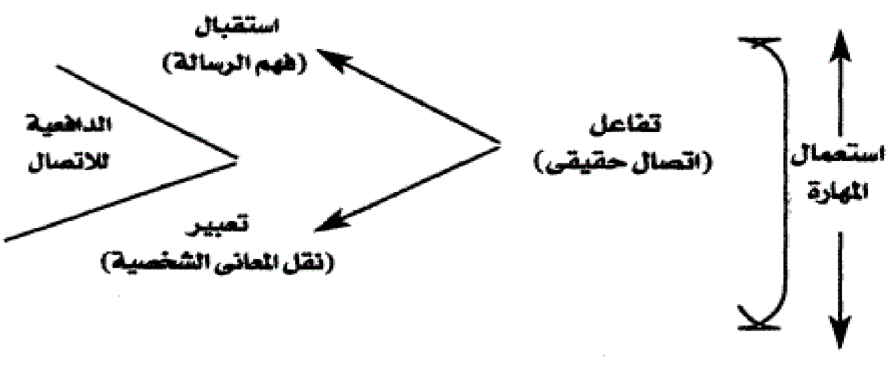
والأمر بالطبع مختلف جد الاختلاف عندما نتحدث عن هاتين المهارتين في مجال تعليم اللغة الثانية .

ومن أجل هذا رأينا أن نعرض لنموذجين من نماذج مهارات الاتصال تاركين للمعلم حق تناولهما بالشرح والتعليق، ثم نفصل القول في الفرق بين الاستماع والقراءة .

نموذج ريفرز وتمبرلى :

قدمت هذا النموذج كل من وليجا ريفرز Wilga Rivers وماري تمبرلى Mary Temperly في كتابهما القيم «دليل عملى لتدريس الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية» (Rivers , w . & M Temperly . ٩٢ , P4) وفيما يلى هذا النموذج :


اكتساب المهارة
إدراك عقلى
(معرفة)
إدراك (للوحدات والفئات والوظائف)
تجريد (استيعاب القواعد فى علاقاتها)
بالفئات والوظائف
إنتاج
(اتصال مصطنع)
نطق (ممارسة الأصوات فى تسلسلها)
بناء (ممارسة تكوين الاتصال)

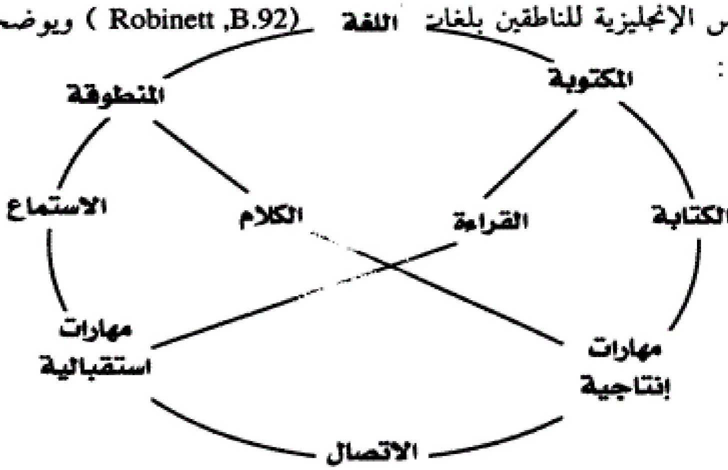

استعمال المهارة
تفاعل
(اتصال حقيقى)
استقبال
(فهم الرسالة)
تعبير
(نقل المعانى الشخصية)
الدافعية
للاتصال

الشكل رقم (١٤)

والتــداخل بين هــذه المهــارات واضح . إلا أن الذى نبــرزه هنــا هو مــوقع الاستــماع والقراءة من هذا النمــوذج وموقعــهما كــما يبدو فى العــمليتين الإدراك والاستقبال . ولقد أضاف الــكاتب هذه الأرقام حتى يمكن بيان موقع المهارتين من النموذج دون أن تعنى تسلسل المهارات واكتسابها بشكل أوتوماتيكى .

نموذج روبينيت :

أما نموذج بيــتى روبينيت Betty , W . Robinett فقــد قدمــته فى كــتابــها "تدريس الإنجليزية للناطقين بلغات (Robinett ,B.92) ويوضحه الشكل التالى :



الشكل رقم (١٥)

وفى هذا النموذج يتبين أن القراءة والكتابة ينتمــيان للغة المكتوبة بينما ينتمى الكلام والاستماع للغة المنطوقة، فى الوقت الذى تنتــمى القراءة والاستماع فيه إلى المهارات الاستقبالية . وتنتمى الكتابة والكلام فيه إلى المهارات الإنتاجية .

بين القراءة والاستماع :

والآن . . . ما الفــرق بين مهــارتى القراءة والاســتماع ؟ تتفــق المهارتان فى

أشياء وتختلفان فى أخرى . فى كل منهما استقبال للرموز ومحاولة للتفسير . وكلاهما نشاط معقد وليس بسيطا . إيجابى وليس بسلبى . إن كلا منهما نشاط فكرى متكامل يضيف الفرد فيه دائما . . إلا أن بينهما اختلافات . . من هذه الاختلافات ما يأتى فى صالح القراءة ومنها ما يأتى فى صالح الاستماع، وفيما يلى نوجز أهم هذه الاختلافات :

١) يتحكم القارئ فى الزمن . . إذ يستطيع بدء القراءة عندما يحب، وينهيها وقتما يريد، فالكتاب رفيق طيع قد يصحبه القارئ فلا يدعه إلا وقد أجهز على ما فيه . وقد يتركه إلى حين ثم يعود إليه . . كما أن القارئ يتحكم فى سرعة القراءة . فقد يقف عند كل فقرة وقد يغيرها إلى سواها وقد يبحث فى القاموس عن معنى كلمة لا يفهمها أو اصطلاح لا يدرك المقصود به وكل هذا شيء لا يحدث فى الاستماع .

٢) القارئ يتحكم أيضا فيما يقرأه . . فقد يختار هذا الكتاب وقد يتركه . . بينما هو فى الاستماع مضطر لسماع ما يلقى عليه .

٣) تشترك فى توصيل الرسالة عند الاستماع عوامل غير لفظية (أو ما سميناه باللغة الجانبية) . فيها حركات بالوجه وإشارات باليد ووقفات عند الحديث، وتنغيم معين، ونبر ذو معنى وغير ذلك من أساليب تضيف إلى الكلام معنى وتعطيه دلالات يُحَرم منها النص المكتوب . . ومن أجل هذا يضطر الكاتب إلى اللجوء إلى أساليب أخرى تعوضه عن هذه العوامل غير اللفظية، فيستعين بترتيب الكلمات واستخدام المترادفات وتنوع أساليب الكلام وغير ذلك مما يوضح المعنى ولهذا ميزته وعيبه . فالقارئ لا تصده عن المعنى عوائق اللجهات أو أساليب غير لفظية لا يستطيع فهمها . إنه يقتصر فى فهم المعنى على ما ورد فى السياق وما توحى به السطور . فى الوقت الذى يتمتع فيه المستمع بما يجعل الاتصال عملية جيدة فيها تفاعل .

٤) القراءة اتصال من طرف واحد One - Way Communication يقتصر الأمر فيه على نشاط فردى يقوم به القارئ دون محاورة مع الكاتب . . . بينما نجد الاستماع نشاطا فيه من الأخذ والعطاء ما يضمن توصيل

الرسالة وتحقيق هدف الاتصال . فقد يستوضح السامع شيئا من المتكلم وقد يستعين بحديثه وقد يرد عليه قوله .. بينما يحرم القارئ من هذا كله .

٥) تختلف قدرة المرء على التحكم فى لغته عند الاتصال بالآخرين فهو عند الكلام قد يكرر ما يقول، من أجل توضيحه . وقد يخطئ فى النطق، وقد يمضغ الكلام، وقد يختلس الحركات . . بينما هو عند الكتابة حريص فى لغته . له أن يراجع كتابته حتى يستوثق منها فلا تكرار إلا لهدف ولا خطأ إلا نادرا . من أجل هذا تبدو كافة الرموز أمام القارئ، وتتضح روابط الكلمات تلك التى تضيع أحيانا عند الحديث كما أن اللغة تكون أكثر اختزالا وأقدر على شرح الأفكار . وما أكثر ما نفقد من معان وأفكار عندما نستمع لأجانب . بينما نستخلص من النص المقروء معظم، إن لم يكن كل، ما يريده الكاتب

٦) قد تعطيك القراءة خلفية أوسع عن الموضوع المقروء . فقد يشرح لك الكاتب فكرته وقد يحيلك على موضوع آخر أو مصدر معين بينما أنت عند الاستماع مقيد بما يطرحه عليك المتكلم .. ولا خيار لك

إلا أن لهذا أيضا مساوئه .. فقد يستخدم الكاتب من الألفاظ ما هو نادر الاستعمال، قليل الشيوع وقد يستعين بتراكيب لغوية معقدة فيصعب عليك الأمر وقد لا تستطيع تعرف الكلمات التى ألفت سماعها

٧) وأخيرا . . فإن عوامل التشتت فى القراءة أقل بكثير من تلك التى تصحب موقف الاستماع .. إن المستمع مطالب بالتفكير فى كل ما يسمع حتى يستطيع تدبره والرد عليه .. هو إذن يشتغل بعملين عقليين فى آن واحد .. بينما هو فى القراءة غير مطالب إلا بالتفكير فيما يقرأ، وله من سعة الزمن ما يسمح له بالتفكير بعد ذلك ثم الرد على ما قرأ .

لكل نشاط إذن مزايا واستخدامات . وله حدود وسلبيات . ولا نحسب دارسا يستغنى بأحدهما عن الآخر .

الفصل الرابع

تعليم القراءة.. أهدافه وطرقه

أهداف تعليم القراءة

يستهـدف تعليم القراءة فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغـات أخرى عدة أهداف من أهمها :

١- إن القـراءة هـى أولـى المهارات الثلاث 3R' s (وهى القراءة Reading والكتـابة w Riting والحسـاب a Rithmatic) التى يُجمع المجتـمع الإنسانى على حق الفرد فى تعلمها .

٢- إن التربية المستمرة Continuing education والتعلم مـدى الحياة life long education والتـعلم الذاتى Self - instruction شـعـارات لا تتحـقق فى حيـاة الإنسان إلا إذا كـان قادرا على القراءة . إنهـا أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرأه .

٣- إن المجتمع الإنسانى المعاصر مجتـمع متعلم يصعب تصور عمل مهارى فيه لا يتطلب القـراءة . إن الإنسان محاط بكثيـر من أوجه النشاط التى تستلـزم القراءة حتى يحـقق ما يريد وحـتى يتكيف مع المجـتمع ويؤدى وظيفته .

٤- إن القراءة الواسعة شرط للثقافة الواسعة . إن ما يجنيه الدارس الأجنبى من خلال قراءة المواد العـربية أعظم كثيرا مما يجنيه مـن خلال أى مهارة أخرى . . إن القراءة هى المهارة التى تبـقى مع الدارس عندما يترك البلد العربى الذى يتعلم فـيه اللغة . كما أنها المهارة التى يسـتطيع من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها .

٥- بالقراءة يستطيع الدارس أن يـحقق أغراضه العمليـة من تعليم العربية . قد تكون أغراضا ثقافية أو اقتصادية أو سياسية أو تعليمية أو غيرها . إن كـثيـرا من الدارسين فى برامج تعليم الـعربيـة للناطقين بلغـات أخـرى

يهدفون من تعلمها إجادة القــراءة في المرتبة الأولى . فقد لا يتاح لأحد منهم فـرصة الاتصـال المباشـر بعربي يمارس مـعه مـهارات الاسـتمـاع والكلام .

٦- والقراءة مهارة يستطيع الدارس بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى .

٧- وأخيرا . . فإن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد . .ليس ثمن أدعى للتقدم في القراءة مثل القراءة .

طرق تعليم القراءة :

نقصـد بذلك الحديث عـن طرق تعليم القراءة للمـبتـدئين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

إن هناك فرقا بين مـرحلتين من مراحل تعليم القراءة : تعليـمها في المراحل الأولى من تعليم اللغة وهو ما يسـمى بالقراءة المبتدئة Initial Reading وتعليمها في المراحل التالية بعد أن يكون المتعلم قد اكتسب المهارات الأساسية للقراءة .

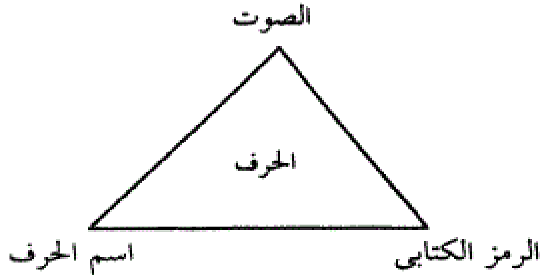
وفي مجال تعليم القراءة في العربية كلغة أولى، أي للمبتدئين العرب، يمكن تمييز نوعين من طرق تعليم القراءة : النوع الأول تركيبي ويقصد به استخدام الطرق الجزئيـة في تعليم القراءة مـثل طريقة الحروف والطريقـة الصوتيـة . والنوع الثاني تحليلي ويقـصد به استـخدام الطرق الكليـة في تعليم القـراءة مثل طريقة الـكلمة وطريقة الجملة وطريقة المدّ .

هذه الطرق جمـيعها تسـتخدم أيضـا في تعليم القراءة للناطقين بلغات غـير العربيـة . فمن المعلمين من يبـدأ مع الدارسين بالحروف ومنهم من يبدأ بالأصوات ومنهم من يبدأ بالكلمة وأخيرا فهناك من يبدأ بالجملة وهو قليل .

وفيما يلي فكرة موجزة عن كل منها مع بيان مبرراتها :

وقبل البدء في عرض كل طريقـة على حدة يجب أن نوضح الفرق بين اسم الحرف وصـوته ورسمه . إن لكل حـرف اسمـا (الألف، الباء . . . الذال . . . إلخ) ولكل حرف صوتا (أَ إِ أُ . . ذَ ذِ ذُ . . إلخ) ولكل حرف رسما (العين في

أول الكلمة هكذا عـ وفى وسطها هكذا ـعـ وفى آخرها هكذا ع أو ـع) .
ويوضح سيبويه وابن جنى هذا الفرق فى الشكل التالى :



الشكل رقم (١٦)

الفرق بين اسم الحرف وصوته ورسمه

والآن نعالج بإيجاز خصائص كل طريقة من طرق تعليم القراءة .

أولا : الطرق الجزئية :

سميت بذلك لأنها تبدأ بالجزء وتنتهى بالكل . إنها تعلّم الدارس القراءة بدءا بالحروف أو الأصوات . ثم تضمها إلى بعضها البعض لتكون منها كلمات وتكون من الكلمات جملا ومن الجمل فقرات ومن الفقرات موضوعا . وهى لذلك تسمى بالطرق التركيبية أيضا . لأن الفرد يركب الأجزاء لتصير كلا ومن هذه الطرق نعرض لطريقتين :

(أ) طريقة الحروف : وهى من أقدم طرق تعليم القراءة وفيها يبدأ المعلم بتدريب الطالب على قراءة أسماء الحروف (ألف، باء، ثاء . . . إلخ) . وتأخذ هذه الطريقة عدة أشكال . منها :

١) تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الألفبائى Arabic order alphabetical (أ - ب - ت - ث - ج - ح - خ - د - ذ - ر - ز - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ع - غ - ف - ق - ك - ل - م - ن - هـ - و - ى) وبعد ذلك تنتقل بالمتعلم إلى الرموز بأشكالها مع الحركات (أ - ب - ت.. إلخ) ثم تكون من هذا كله كلمات (أب- أخ . . إلخ) ومن الكلمات جملا . . . إلخ .

٢) تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الأبجدى Semitic alphabetical order وليس الألفبائى . (أ - ب - ج - د / هـ - و - ز / ح ط - ى / ك - ل-م -ن / س - ع - ف - ص / ق - ر - ش - ت / ... إلخ) ثم الرموز بأشكالها مع الحركات . وتنتقل بالدارس بعد ذلك إلى تكوين كلمات فجمل ففقرات ... إلخ .

٣) تعليم الأسماء والرموز والحركات من أول الحروف لآخرها . (ألف فتحة أ - باء فتحة ب، ألف كسرة ا - باء كسرة ب، ... إلخ) أى تبدأ بالفتحة ثم الكسرة ثم الضمة ثم السكون .

(ب) طريقة الأصوات : وتبدأ بالحرف مع صوته ولا تعنى باسمه إلا أخيرا وقد تأخذ شكلين :

١) البدء بالحرف مع صوته مع الحركات كلها (أَ إِ أُ أْ - بَ بِ بُ بْ إلخ)

٢) البدء بأصوات الحروف جميعها مع حركة واحدة (أَ - بَ - تَ - ثَ جَ ... إلخ) ثم (إِ - بِ - تِ - ثِ - جِ .. إلخ .. وهكذا)

نقد الطرق الجزئية : لمثل هذه الطرق مزايا ولها أوجه عيوب فمن مزاياها أنها طرق قديمة تعلّم بها الأجداد وألفها المعلمون، وهى بسيطة سهلة فى التعلم ولا تتطلب من المعلم جهدا فائقا كما أنها تتدرج بالمتعلم من البسيط إلى المركب ثم إنها تكسب المتعلم القدرة على تعرف الحروف وتهجى الكلمات الجديدة وتحليلها ثم تركيبها . وهى مهارات أساسية فى تعليم القراءة .

إلا أن لهذه الطرق عيوبا .. فهى تتعارض مع مبادئ الإدراك الكلى وهو ما تؤكده نظرية الجشتالت Gestalt " وكلمة جشتالت كلمة ألمانية تعنى الصيغة Form وتطلق على الصفة العامة أو الكلمة السائدة فى الشىء الذى يدركه الإنسان " ثم إنها طرق بطيئة تستغرق وقتا من المتعلم لكى يتعرف أساسيات القراءة، كما أنها تخلو من المعنى . فالحرف بذاته لا معنى له، ولا يكتسب معناه إلا عندما يضم إلى غيره . فالألف وحدها والباء وحدها لا معنى لأى منهما ولكن لهما معنى عندما ينضم كل منهما إلى الآخر فيكونان كلمة (أب) ولأنها طرق تخلو من المعنى وتهتم بالشكل فإن المتعلم ينصرف فى معظم الأحيان عن مواصلة التعلم

لأنها غير مشوقة والإنسان كما نعلم ينشد المعنى فى كل ما يتعلمه . وأخيرا فإنهما تفقدان المتعلم فرصة التدريب على القراءة الخاطفة السريعة التى يحتاجها الإنسان المثقف فى عصرنا الراهن .

ثانيا : الطرق الكلية :

وتقف هذه الطرق فى مقابل الطرق الجزئية . إذ إنها تبدأ بالكل وتحلله لأجزاء . ولذلك سميت أيضا بالطرق التحليلية . ومن أكثرها شيوعا طريقة انظر وقل Look and See . ونعرض هنا لثلاث من الطرق الكلية :

(أ) طريقة الكلمة : Whole word وفيها تعرض على الطالب كلمات مجردة أو مصحوبة بصور . وينطق المعلم الكلمة ويرددها المتعلم وراءه وبعد تقديم عدد من الكلمات يبدأ المعلم فى تجريد الحروف منها ثم يدربه على تكوين كلمات جديدة . . . وهكذا .

(ب) طريقة الجملة : Whole Sentence وفيها تعرض على الطالب جمل قصيرة ذات معنى ويرددها المتعلم وراء المدرس ثم يحللها إلى كلمات يستخرج الحروف ويجردها ثم يكوّن منها كلمات . . وهكذا

(ج) طريقة المد . وهى وإن كانت تشبه الطريقة الصوتية إلا أنها تبدأ بالحروف الممدودة . أى بكلمات بسيطة فيها حرف من حروف المد مثل راس، دار، مال، قال، باع، صالون، فول، سور . . . إلخ ومن خلال هذه الكلمات تبرز صور بعض الحروف وطريقة نطقها فيجردها المعلم ويبرزها أمام المتعلم ويدربه بعد ذلك على تكوين كلمات أخرى منها .

نقد الطرق الكلية : لهذه الطرق مثل سابقتها مزايا ولها أيضا أوجه عيوب فمن مزاياها أنها تساير الطريقة الطبيعية فى إدراك الأشياء وهى البدء بالكل ثم الأجزاء . ومنها أنها تبدأ بما له معنى فتزداد قدرة الطالب على توظيف اللغة واستخدام الكلمات والجمل ومن ثم يزداد شوقه لتعلم القراءة . وهذا من شأنه تسهيل عملية القراءة، فضلا عن اكتساب المتعلم القدرة على القراءة السريعة وفهم ما بين السطور فى وقت أقصر مما يفعل صاحبه الذى تعلّم بالطرق الجزئية .

ومن عيوب هذه الطرق أنها تسرف فى عرض الكلمات أو الجمل فى الوقت الذى تختصر فيه وقت التحليل . ومن ثم يعجز الطالب فى كثير من الأحيان عن تعرف الحروف أو تمييزها أو تكوين كلمات منها أو تحليلها . أو قراءة كلمات جديدة .

إنه باختصار يفتقد المهارات الأساسية للقراءة أو كما يردد الخبراء يفقد آليات القراءة Mechanics of Reading وكما تعلم فإن القراءة تستلزم العمليتين : تستلزم إجادة الآليات وفهم المقروء . وينسب لهذه الطرق أيضا أنها تقدم الكلمات أو الجمل مفككة أحيانا : هذا قلم . محمد يكتب .. إلخ دون أن تقدم فى وحدة متكاملة أو إطار فكرى أو موضوع متكامل ومن ثم يتشتت ذهن المتعلم . وقد تؤدى الرغبة فى تجريد حرف ما إلى التكلف فى اختيار الأكفاء الذين يستطيعون فهم فلسفتها ويتدربون على استعمالها ويواجهون الظروف الجديدة فيها .

كلمة ختامية :

من هذا العرض يتبين أن لكل طريقة من طرق تعليم القراءة مزايا وأن لها عيوبا . وقد نشأ عن ذلك التفكير فى نوع ثالث من الطرق وهو الطرق التوليفية eclectic method وفيها جمع لمزايا كل من النوعين : التركيبية والتحليلية إلا أنها أيضا لم تخل من عيوب .

والذى نود الإشارة إليه هنا هو **أنه لا توجد طريقة مثلى تصلح لكل الطلاب فى كل الظروف** .. ولا يمكن القول إن طريقة واحدة تكفى لتكوين القارئ الجيد الذى تتكامل عنده مهارات القراءة . والمعلم وحده هو الذى يدرك أبعاد الظروف التى يمر بها برنامج تعليم العربية كلغة ثانية، وعليه أن يختار من هذه الطرق ما يناسبه أو أن يوائم بينها مسترشدا فى ذلك بحسه التربوى وفهمه للظروف وصدقه مع نفسه ... والله هو الموفق .

الفصل الخامس

تنوع أساليب تدريس القراءة

مقدمة

ليس ثمة تصور مطلق لأساليب تعليم القراءة يمكن تطبيقه مع أى طالب فى أى برنامج . فلكل برنامج طبيعته ولكل نوع من الدارسين ظروفه . وسوف نقتصر فى هذه الوحدة على بيان الفرق بين تعليم القراءة لنوعين من الدارسين يختلفان :

- **من حيث نوع اللغة** : فطريقة تدريس القراءة فى اللغة الأولى تختلف عن طريقة تدريسها فى اللغة الثانية .
- **من حيث اكتساب المهارات العامة للقراءة** : فطريقة تدريس القراءة فى اللغة الثانية لمن تعلم القراءة فى لغته الأولى تختلف عن طريقة تدريس القراءة فى اللغة الثانية لمن لم يتعلم مهاراتها فى لغته الأولى .
- **من حيث المهارات الصوتية** : فطريقة تدريس القراءة فى اللغة الثانية لمن تعلم نطق كلماتها ومارس محتواها اللغوى شفهيا تختلف عن طريقة تدريس القراءة لمن لم يتعلم الجانب الصوتى من قبل .
- **من حيث تشابه اللغتين** : فطريقة تدريس القراءة فى اللغة الثانية لمن تتشابه لغتهم الأولى مع اللغة الثانية تختلف عن طريقة تدريس القراءة فى اللغة الثانية لمن تختلف لغتهم الأولى تماما عن اللغة الثانية .

ولنتصور ذلك فى مجال تعليم العربية كلغة أولى وكلغة ثانية .

من حيث نوع اللغة :

يختلف تعليم القراءة للعرب عن تعليمها للناطقين بلغات غير العربية فى عدة أمور :

١- يستهدف تعليم القراءة للطفل العربى أساسا تدريبه على تعرف الصلة بين صوت الكلمة التى يستعملها وبين شكلها وطريقة كتابتها . إن الطفل

العربى، قبل دخوله المدرسة . يتصل بالعربية فهما وإفهاما ولكن الذى ينقصه هو تعرف الشكل الذى تتخذه هذه اللغة مكتوبة فالمعانى يعرفها، والدلالات المختلفة للاستخدام اللغوى يدركها فى الوقت الذى يعتبر كل شىء فيه جديدا على الناطق بلغة أخرى، اللهم إلا ذلك الذى أمضى فترة من الزمن يستعمل اللغة شفهيا كمرحلة أساسية قبل مرحلة اللاقراءة . ومع ذلك فالفرق بين الموقفين كبير فرق بين طفل عربى يعيش اللغة ليله ونهاره، وبين دارس قصارى الأمر عنده أنه ينطق بعض الكلمات .

٢- يستهدف تعليم القراءة للطفل العربى أيضا اجتياز الهوة القائمة بين العامية والفصحى، إذ تعود الطفل على الاستعمال العامى للغة سواء من حيث نطق الأصوات أو الكلمات والتراكيب أو الدلالات الثقافية وهذا موقف قلما يتعرض له الناطقون بلغات أخرى .

٣- يستلزم هذان الهدفان اختلاف الطريقة التى تختار بها مادة القراءة فالطفل العربى يستوعب فى معظم الأحيان كل ما يقدم له فى كتب القراءة إذ إنه كما سبق القول يعيش اللغة ويستعملها فى مختلف مواقف الحياة . وتحيط به أجهزة الإعلام التى يتشرب منها اللغة فى الوقت الذى يعتبر هذا كله جديدا على الناطق بلغة أخرى . من أجل هذا نراعى مبادئ تربوية مختلفة عند اختيار المحتوى اللغوى فى موضوعات القراءة للناطقين بلغات غير العربية حتى تمكّنهم من القدرة على مهاجمة الصفحة المطبوعة بكفاءة .

من حيث اكتساب المهارة العامة للقراءة :

ينخرط فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى صنفان من الجمهور . صنف تعلّم القراءة فى لغته الأولى وصنف لم يحظ بهذا . ويستتبع هذا تفاوتا فى تدريس القراءة فى العربية كلغة ثانية لكل منهما .

إن الدارس الذى تعلّم القراءة فى لغته الأولى يكون، فى أغلب الأحيان، قد تزوّد بعدة مهارات منها :

١- القـدرة على تعرف أشكال الحروف فى لغته وطريقة قراءتها حسب نظام لغـتــه الأولى . ومن ثم يـســتطيع أن يدرك الفـرق بـين هذه الأشكال وأشكال الحروف العربية ونظام كتابتها .

٢- القدرة على تفهم طبيعة عملية القراءة . وتقـدير قيمة الصفحة المطبوعة كمصدر من مـصادر المعرفة . والقدرة على تفهم وظيفـة الجملة والفقرة والأنماط المختلفة لترتيب عرض المادة اللغوية .

٣- القــدرة على فهم الصلة بين نطق الكـلمة وكتـابتهـا وكيف أن الـرموز المكتوبة تعبر عن صوتية منطوقة .

٤- القـدرة على تعـرف عـلامات التـرقـيم (الفـاصلة، النقطة، عـلامـة الاستفهـام، التعجب، . . . إلخ) ووظيفة كل منها وهى إلى حـد كبير متشابهة بين اللغات . كذلك رموز الطـباعة وإشاراتها وتنظيم الصفحات وغير ذلك من مهارات مساعدة فى تعلم القراءة فى العربية كلغة ثانية .

٥- القدرة على ممارسة بعض مهارات القراءة الصـامتة التى يحتاج إليها عند تعلمه العربية كلغة ثانية .

هذه القدرات كلها يمكن أن تكون عـوامل مساعدة لمعلم العربيـة عند تعليمه لها كلغة ثانية لمن تعلّم القراءة بلغـته الأولى . إلا أنها أيضا يمكن أن تكون عوامل معـوقة لو أن التشـابه بين اللغتين كـان كبيـرا مما يخلق لدى الطالب استـعدادا لا شعوريا للتعامل مع العربية كما يتعامل مع لغته الأولى . إلا أن فريز Fries يغلب جانب المساعدة على جانب التعـويق وتبين أننا، نحن الذين نجيد القراءة بلغتنا، قد اكتسبنا القدرة على استخلاص المعنى على ثلاثة مستويات :

- المعنى المعجمى lexical meaning (معانى الكلمات والتراكيب) .

- المعنى النحوى grammatical meaning (مشـتقا من العلاقـات الداخلية بين الكلمات أو بين أجزائها أو من خلال ترتيب ورودها) .

- المعنى الثقافى الاجتماعى social-cultural meaning (تقدير أبناء ثقافتنا للكلمات ودلالتها الثقافية) .

من حيث المهارات الصوتية :

تعليم القراءة فى العربية كلغة ثانية لطلاب كانوا قد درسوا مرحلة صوتية يختلف عن تعليمها لطلاب لم يدرسوا هذه المرحلة . فى بعض طرق تعليم اللغات الثانية يمر الطالب بمرحلة صوتية يكتسب من خلالها القدرة على نطق الأصوات الجديدة وإلف استخدامها والقدرة على الاستعمال الشفوى لبعض التراكيب فى مواقف معينة . من هذه الطرق الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية . بينما يقتصر الأمر فى طرق أخرى على قراءة العربية بمجرد الاتصال بها وحفظ مفرداتها ودراسة تراكيبها دون المرور بمرحلة صوتية من هذه الطرق طريقة النحو والترجمة .

بالنسبة للنوع الأول من الدارسين، يصبح الأمر سهلا . . إذ إن لديه القدرة على فهم معانى الكلمات المقروءة واستخداماتها . فلم يكن ينقصه إلا تعرف رموزها مكتوبة . وهذا مما يساعده على النطق الصحيح للكلمات عند قراءتها جهريا . بينما يتعثر النوع الثانى من الدارسين ممن لم تتح له فرصة المرور بمرحلة صوتية . فكل شىء جديد . . بل قد ينطق الكلمات بغير ما ينبغى أن تنطق به . وليس أمام الدارس الذى لم يتعلم نطق الكلمات قبل قراءتها إلا أحد أمرين عند البدء فى قراءة الكلمات : إما أن يخمن طريقة نطقها فى ضوء معرفته بأصوات العربية وإما أن يستعين بقاموس يوضح طريقة نطق الأصوات . وعلى أية حال فإن طريقة اختيار المحتوى اللغوى لموضوعات القراءة وطريقة تدريسها تختلف باختلاف الجمهور الذى ندرس له .

من حيث تشابه اللغتين :

التشابه بين العربية وبين اللغة الأولى عند الدارسين قد يكون عامل تيسير فى تعليم العربية كلغة ثانية لهم، وقد يكون على العكس عاملا معوقا . يصبح عامل تيسير لو بدأ المعلم بالقدر المشترك بين اللغتين . ذلك القدر الذى تتفق فيه اللغتان تماما سواء من حيث نطق الأصوات أو قراءة الكلمات أو ما يصاحب هذه الكلمات من معان ودلالات ثقافية . إلا أن الأمر ليس هكذا فى كل الأحوال . فقد تنطق الأصوات فى اللغة الأولى بغير ما تنطق به فى العربية وقد يرد ترتيب الحروف فى

الكلمة الواحدة بين اللغتين مختلفا، وقد يكون للكلمة الواحدة معنى مختلف فى لغة عن أخرى .

ولتصور مثلا العلاقة بين العربية والملايوية : كلاهما يكتب بالحرف العربى. وفى الملايوية كلمات عربية كثيرة تحمل نفس المعنى الذى تحمله فى العربية وقد تنطق بنفس الطريقة، وجدير بالذكر أن معظم هذه الكلمات ذات دلالة دينية . إلا أن فى الملايوية أيضا صنفين من الكلمات : كلمات ذات ترتيب غير وارد فى العربية مثل داتنج (" سلامات داتنج" بالملايوية تعنى أهلا وسهلا) ولهذه الكلمات بالطبع معان جديدة . والصنف الآخر من الكلمات تتشابه طريقة كتابته مع العربية وإن كان يحمل معانى ودلالات مخالفة للعربية . مثل (كلمة " دهن" لتى تعنى فى الفارسية " الفم " بينما تعنى فى العربية " يطلى بزيت أو شحم أو غيرهما " . وكلمة " دماغ " فى الفارسية تعنى " الأنف " بينما هى فى العربية تعنى " الرأس " . وكلمة "شراب" تعنى " خمرا " فى الفارسية وكلمة "زير" تعنى "تحت" . المهم أن هناك كلمات عربية كثيرة دخلت الفارسية بلفظها ولكنها اكتسبت معانى مخالفة) وتسمى مثل هذه الكلمات : الأصدقاء المزيفين Friends False .

فى مثل هذه الحالة يعتبر التشابه بين اللغتين عاملا معوقا خاصة لو بدأ المعلم بهذه التفاوتات . إن هذا من شأنه أن يربك الدارس ويعرضه لأخطاء كثيرة يصعب بعد ذلك تقليل أثرها .

لذا يوصى بأن يبدأ البرنامج بالكلمات التى تتفق نطقا وكتابة ودلالة بين اللغتين متنقلا بعد ذلك إلى ما هو مختلف .

قصارى القول . . إن تعليم القراءة يختلف من جمهور لجمهور ومن برنامج لآخر، وعلى المعلم أن يكون على وعى شديد بظروف كل برنامج وبخصائص كل جمهور .

الفصل السادس

خطوات درس القراءة

مقدمة

بمثل ما تختلف طرق تدريس اللغات الثانية فى تصورها لموقع مهارة القراءة وأهدافها . فإنها تختلف في تصورها لطريقة تدريس هذه المهارة والخطوات التى يمكن أن يسير فيها درس القراءة .

ففى طريقة النحو والترجمة مثلا، لا توجد مشكلة سواء فى موقع القراءة من البرنامج أو فى أهدافها أو فى طريقة تقديمها . إنها تبدأ مع الدارس منذ اليوم الأول الذى يجلس فيه أمام معلم . يبدأ المعلم بقراءة نصوص من العربية كلغة ثانية مترجمة إلى لغة الدارس، ثم يتناولها المعلم بالشرح ويردد الطالب وراءه ثم يقرأ ما ردده وهكذا .

ليس ثمة مشكلة إذن أمام المعلم فى هذه الطريقة . فالأمر واضح والخطة مرسومة ولكن المشكلة تأتى عندما ننتقل إلى طريقة أخرى تعطى المهارات الصوتية اهتمامها فتبدأ بمرحلة صوتية تقدم فيها مجموعة من المفردات والتراكيب فى سياق معين، ويتدرب الطالب على نطقها، بعد أن يألف الاستماع إليها ثم تقدم له هذه المفردات مقروءة بعد ذلك . وهنا يطرح أكثر من سؤال : كم درساً ينبغى أن تستغرقه المرحلة الصوتية ؟ ومتى يشعر المعلم بأن الطلاب مهيئون لتعلم مهارات القراءة حتى يقدمها لهم ؟ كيف يختار المادة اللغوية المناسبة لموضوعات القراءة ؟ هل يتقيد بما قدمه فى المرحلة الصوتية ؟ وإلى أى مدى يمكن أن يضيف إليها أو يقلل ؟ ثم كيف يسير درس القراءة ؟ ما موقع القراءة الصامتة فيه ؟ متى يقرأ الطلاب جهريا ؟ كيف يشرح المعلم الكلمات الصعبة فى درس القراءة ؟ هل يجوز له استخدام لغة وسيطة ؟ ما نوع الأسئلة التى لا يحتاج المعلم معها إلى لغة وسيطة؟

كل هذه أسئلة تطرح عندما نتكلم عن تدريس القراءة فى طريقة مثل الطريقة المباشرة والسمعية الشفوية وغيرهما مما يحتم المرور بمرحلة صوتية تستلزم تأخير مرحلة القراءة .

مستويات تعليم القراءة :

يميز الخبراء بين ثلاثة مستويات القراءة مع مستويات تعليم العربية أى المستوى المبتدئ والمتوسط والمتقدم . ولكل مستوى نوع من المهارات يتم التركيز عليه . وقد سبق أن عالجنا عمليات القراءة الأربع الأساسية من تعرف وفهم ونقد وتفاعل موزعة على المستويات الثلاثة ويصنف جرتنر هذه المستويات كالتالى :

- المرحلة الأولى لتنمية مهارات القراءة :

The primer stage of reading - skill Development

وفيها يهيئ الطالب للقراءة (استعداد) وتنمى المهارات الأساسية لها ويتكون فيها رصيد الطالب لغويا .

- المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات القراءة :

The intermediate stage of reading - skill Development

وفيها يتم التركيز على إثراء مفردات الطالب وتنمية رصيده فى التراكيب اللغوية وتتسع أمامه موضوعات القراءة إلى حد ما .

- المرحلة المتقدمة : الاستقلال فى القراءة :

The advanced stage : liberated reading

وفى هذه يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتيا ويتعلم كيف يستخدم القواميس ويبدأ أولى خطوات الاستقلال فى القراءة .

المشكلة الأساسية عند المعلم هى خطة تدريس القراءة فى المرحلة الأولى أو كما يطلق عليها البعض القراءة المبتدئة . initial reading

من أجل هذا سوف نقدم تصورا لخطة درس القراءة فى هذه المرحلة مستندين فى ذلك إلى ما أجمع عليه كثير من خبراء تعليم اللغات الثانية .

منطلقات أساسية :

تستند خطة الدرس المقدمة فى هذه الوحدة على عدد من المنطلقات التى نجملها فيما يلى :

١- بدأ برنامج تعليم العربية كلغة ثانية بمرحلة صوتية استغرقت ما بين أربعين وخمسين ساعة .

٢- لم يتعرض الطالب فى هذه المرحلة للرمز المكتوب فى أية صورة من صوره.

٣- تحقق المعلم من توفر عدة مؤشرات تنبئ عن استعداد الطلاب لتعلم القراءة مما يمكنه من البدء بها . من هذه المؤشرات ما يلى :

٤- قدرة الدارسين على التمييز بين الأصوات العربية ونطقها بكفاءة نسبية .

٥- فهمهم للكلمات العربية التى يسمعونها فى حدود مفردات المرحلة الصوتية .

٦- إدراكهم للعلاقة بين الكلمات بعضها وبعض فى ضوء التراكيب التى يسمعونها .

٧- قدرتهم النسبية على التنبؤ بمعنى الكلمة من السياق الذى يقدمه المعلم لهم أو الأداء التمثيلى الذى يقوم به .

٨- تشوقهم لقراءة الكلمات التى استعلموها فى المرحلة الصوتية وسؤالهم الدائب عن شكل كتابة الحروف الدالة على الأصوات العربية .

٩- إجادتهم للمهارات اللغوية التى تهدف إلى تنميتها دروس المرحلة الصوتية .

خطوات الدرس :

١- يقرأ المعلم الكلمات والجمل مصحوبة بما يوضح معناها (نماذج الأشياء، صورها، حركات الوجه، الإشارات . . . إلخ)، ويتأكد المعلم من أن الطلاب قد فهموا معنى هذه الكلمات والجمل وبدأوا يستخدمونها فى مواقف اتصال حية .

٢- يطلب المعلم من الدارسين فتح الكتاب . ويقرأ أمامهم الكلمات والجمل مرة أخرى ويطلب منهم ترديد ما يسمعونه بدقة .

٣- يردد الطلاب جماعيا chorally هذه الكلمات والجمل ثم يقسم المعلم الصف إلى قسمين أو ثلاثة، ويطلب من كل قسم أن يردد . ثم يطلب من بعض الدارسين المختارين عشوائيا randomly أن يرددوا وراءه .

٤- عندما يتكون عند الطلاب رصيد من المفردات والتراكيب، يتم عرض نصوص مبسطة عليهم . ثم يقرأونها قراءة صامتة ويعطون الوقت المناسب للانتهاء من القراءة الصامتة دون دفعهم إلى التوقف .

٥- بعد أن يشعر المعلم بأن الطلاب بشكل عام قد انتهوا من القراءة الصامتة يطلب منهم الالتفات إليه وترك الكتاب مفتوحا أمامهم .

٦- لا ينبغي أن يعطى المتأخرون في القراءة وقتا إضافيا لأن هذا يؤخر غيرهم ولا يشعرون بعد ذلك بأي ضغط عليهم لإكمال القراءة سريعا، فضلا عن أن المتأخرين في القراءة سوف يجدون الفرصة مواتية لهم للعودة للنص في أثناء إلقاء الأسئلة . . كما أنهم سوف يرغمون على السرعة في القراءة بعد ذلك . .

٧- تلقى أسئلة فهم النص والكتاب مفتوح أمام الطلاب . . لأننا لا نختبر ذاكرتهم . ولا بأس من عودة الطالب للنص للعثور على الإجابة .

٨- ينبغي أن تلقى الأسئلة في الترتيب الذى ترد فيه الإجابات في النص . . حتى نعرف أين نحن في أى وقت .

٩- وقد يعود الأستاذ للنص من بدايته مرة أخرى للحصول على فكرة معينة أو لتعرف أسباب بعض العواطف والاتجاهات التى ظهرت في النص .

١٠- يجب أن تكون الأسئلة من النوع الذى يتطلب إجابات مختصرة وأن تقبل هذه الإجابات المختصرة التى تؤدى المعنى دون تقييد الطالب بالإجابة المعيارية . فالإجابات المختصرة أقرب إلى اللغة الطبيعية التى يستخدمها الإنسان في حياته، فضلا عن أن الإجابات المختصرة تدرب الطالب على المحادثة باللغة الجديدة . كما أنها أسرع في تحقيق أهداف الدرس .

١١- إذا لم يكن لدى الطالب إجابة على السؤال المطروح يجب تكليف غيره.

١٢- يجب تشجيع استقاء الإجابة من النص وذكر عباراته دون أن نشق على الطالب بتكليفه بصياغة جديدة من عنده .

١٣- ينبغى أن يتوقف طرح الأسئلة عند ما يشعر المعلم أن مدى الانتباه عند الطلاب قد ضعف . ومتوسط الوقت المناسب لطرح الأسئلة هو ما بين: ٢٠ و ٢٥ دقيقة .

١٤- يعتمد فن تعليم القراءة الحقيقية على طرح السؤال المناسب واستثمار إجابات الطلاب استثماراً جيداً .

١٥- يقرأ الطلاب النص بعد ذلك قراءة كاملة (صامتة) بحيث يسترجعون الأفكار التى كانت تثيرها الأسئلة ويطلعون على الإجابات فى ترتيبها الذى وردت به فى النص وكما كتبه المؤلف .

١٦- قد تكون القراءة الأخيرة جهرية loud وفى هذه الحالة يجب أن يبدأ بالقراءة أحسن الطلاب قراءة . ويجب أن ينال كل طالب حظا من هذا.

١٧- يمكن تشجيع الطلاب على صياغة أسئلة تستقى إجاباتها من النص المقروء ثم يجيبون عليها . . وهذا التدريب يدربهم على صياغة التراكيب واستثمار ما يعرفونه من قواعد .

وبعد . . فهذه مجرد خطوات مقترحة، للمعلم الحق فى الأخذ بها أو تعديلها فى ضوء ظروف الطلاب الذين يدرس لهم .

أما بالنسبة لدرس القراءة فى المستويين المتوسط والمتقدم فتكاد تشبه خطوات درس القراءة فى اللغة الأولى مع فارق بسيط وهو ضرورة مراعاة الرصيد اللغوى عند الدارسين والفروق الفردية بينهم .

الفصل السابع

توجيهات عامة فى تدريس القراءة

مقدمة

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم فى التخطيط لدرس القراءة وجدير بالإشارة إلى أن الترتيب الذى ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر .

١- تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل :

تعلم اللغة علمية تراكمية وتأخذ وقتا . والكبار عادة يتوقعون من برامج تعليم العربية أكثر وأسرع مما يخططه المعلمون . ومن ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح وذكر المهارات اللغوية التى يتوقع إكسابها للدارسين فى كل حصة . ولعل ما يستثير دافعية الدارسين هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولا بأول .

ينبغى أن يعرف الطلاب الهدف من القراءة . هل هو الحصول على معرفة معينة، أو العثور على فكرة ما أو تصفح النص لالتقاط بعض أفكاره . أو طلب التمييز بين الفكرة الرئيسة والثانوية . ولا شك أن معرفة الطلاب للهدف من القراءة يساعدهم على تكييف معدل القراءة .

٢- القراءة المكثفة والموسعة :

ينبغى أن يتضح فى ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة . الأول ويسمى بالقراءة المكثفة . intensive reading ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذى يجرى داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين وزيادة رصيدهم اللغوى وتختار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة . يدرب الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل ويدور النشاط فى هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفى الفصل الدراسى . أما القراءة الموسعة

extensive reading فتهـدف إلى تدعيم المهارات القرائية التـى تعلمها الدارس فى الفـصل، وتزويده بالقدرة على الـقراءة الحـرة ويدور النشاط فى هذا النوع خارج الفصل، وتزويده بالقـدرة على القراءة الحرة، ويدور النشـاط فى هذا النوع خارج الفصل معتمدا على الطالب، إلا أنه قـد يلجأ لاستشارة المعلم فى بعض الجوانب. وتدور مواد هذا النوع من القـراءة حول موضوعـات مبسطة وقصص قـصيرة ذات صلـــة باهتمامات الطلاب وقد اختير محتواهـا اللغوى فى ضوء ما درسه الطلاب فى القراءة المكثفة . وكما سبق القـول، لكل نوع هدفه ومهاراته ومواده . وينبغى أن يحذر المعلم من الخلط بينهما . وجدير بالذكر أن القراءة الموسعة لا يبدأ الطالب فى ممارستها إلا بعد أن ينتهى أو يوشك من دراسة المستوى المبتدئ إذا تكونت لديه حصيلة من المفردات والتراكيب تساعده فى ذلك .

٣- تصيحيح النظرة للخطأ :

لقد تعودنا نحـن المعلمين اتخاذ الخطأ ذريعة لعقـاب الطلاب سواء كان هذا العقاب جـسمانيا أم معنويا . ولقد آن لنا أن نعـيد النظرة إلى الخطأ عند الدارسين خاصة إذا كانوا كبارا . فقد يكون الخطأ وسيلة تكشف لنا عن مشكلة من مشكلات التدريس أو خطأ فى إعداد المادة التعليمـية أو عجز يحس به الدارس . وإن تعرف أخطاء الدارسين والوقوف عندها والتأمل فيها ودراسة أسبابها قد يسهم فى تصحيح مسـار العملية التعليـمية . ومن ثم نقـدر ما يشيع بيننا الآن من دراسـات تحليل الأخطاء . ومن نافلة القول هنا التـذكير بضرورة المعاملة الإنسـانية للدارس عندما يخطئ، وعدم مس مشـاعره بطريقة تحرجه أمـام زملائه أو تنقص من قدرته على التعليم .

٤- تدعيم المعلومات السابقة :

ينبغى توظيف ما يتـعلمه الدارس من المعلومات أو يكتسبـه من مهارات فى مواقف جديدة، تدعم ما تعلمه وتقوى ما اكتـسبه . فينبغى على سبيل المثال، ألا تقتصر تدريبـات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكـيب، وإنما تمتد لتشمل أيضا بعض المفردات والتـراكيب التى سبق تعلمها . إن من خصـائص الكتاب غير

الجيد تفاوت تكرار الكلمات تفاوتا كبيرا ملحوظا، كأن ترد كلمة مرتين على امتداد الكتاب بينما ترد كلمة أخرى خمسين مرة . وأبادر لأنفى عن هذا الحديث أمرين: **أولهما** لا نعنى بذلك تساوى عدد مرات تكرار الكلمات تساويا تاما فهذا أمر غير ممكن وغير عملى فى آن واحد .. **وثانيهما** أننا لا نعنى أن يستمر التدريب على المهارات الميكانيكية، مثل التعرف بمعدل ثابت خلال دروس الكتاب . وأن لكل مهارة فترة تستوجب التركيز عليها .. ثم نفسح المجال لمهارة أخرى يتم التركيز عليها فى فترة تالية وهكذا ..

٥- اللغة الوسيطة :

عند البدء فى تعليم الطلاب القراءة ينبغى أن يتم هذا باللغة العربية وحدها . وعلى المعلم أن يشرح معانى الكلمات بوسائل مختلفة . منها إطلاع الطلاب على مسميات ما تعلموه من أسماء (قلم، كتاب، سبورة، ...إلخ) ومنها لعب الدور، وتمثيل المعنى وإشارات الوجه وغير ذلك من أساليب تغنيه عن استعمال لغة وسيطة سواء كانت لغة الدارسين الأولى أو لغة يشتركون فى فهمها .

وقد لا يحتاج المعلم إلى لغة وسيطة لو ضمن أمرين : أن تكون الكلمات التى يقرأها الطلاب هى ما تدربوا على سماعه ونطقه . وأن تكون هذه الكلمات خالية من مشكلات الكتابة العربية، أى أن تكون مجسدة لطريقة نطقها . فلا يكون فيها حروف تكتب ولا تنطق ولا تنطق فيها أصوات لا تكتب، وذلك بالطبع فى حدود ما يستطيعه المعلم .

٦- مواد القراءة :

ينبغى عند اختيار مواد القراءة بالعربية فى برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مراعاة الشروط الآتية :

١- أن تكون باللغة العربية الفصحى . أى لا تحتوى على كلمات من لهجة خاصة أو عامية عربية معينة ...

٢- أن تلائم اهتمامات الدارسين وميولهم وأعمارهم . فلا نقدم للكبار نصا يمكن أن يقدم للأطفال فيشعرون بالمهانة واستصغار تفكيرهم .

٣- أن يحتوى النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب وأعمالهم التى يودون تعلم العربية من أجلها .

٤- أن ينمى لدى الطلاب قيمة أخلاقية معينة أو يعرفهم بنمط ثقافى إسلامى معين دون أن يتعارض مع قيم الطلاب أو يمتهن ثقافتهم اللهم إلا فى الحالات التى تتعارض فيها هذه القيم والثقافات مع الثقافة الإسلامية .

٥- أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها . فيبدأ بما درسوه شفهيا . وما يستطيعون استعماله فى مواقف الاتصال ثم ينتقل بهم إلى ما هو جديد . المهم فى الأمر ألا يحتوى النص على مفردات صعبة جدا تستحق جهد الدارس فى معرفة معناها وتضيع عليه لذة تحصيل المعرفة من الصفحة المطبوعة .

٦- يفضل أن يتحقق المعلم من مقروئية readability النص قبل تقريره على الدارسين ويقصد بذلك التحقق من مستوى سهولته وملاءمته للدارسين .

الفصل الثامن

توجيهات خاصة بمهارات القراءة

مقدمـة

فيما يلى مجموعة من التوجيهات الخاصة بتدريس مهارات القراءة ولقد أ..ا حصرها فى درس خاص لما لاحظه الكاتب من خلط فى أساليب معالجة هذه مهارات عند بعض معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى :

١- ترتيب المهارات :

إن الجدل القائم حول طرق تدريس القراءة هو فى المرتبة الأولى حول .. يب الذى يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة بأيها يبدأ الدارس ؟ وفى أى إطار ..عى أن يسير ليتعلم كلا منها ؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلة، بعضنا الآخر يبدأ بإدراك الكلمة وتعرفها كشكل، والبعض الثالث يبدأ بالجملة .

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الميكانيكية فى القراءة وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات لعقلية وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة فى هذا الأمر. وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما فى ضوء خبراته السابقة، أو فى ضوء نتائج أبحاث قرأها أو غير ذلك . وليحكمه فى ذلك عدة معايير من أهمها : ظروف الدارسين ، مستواهم فى تعلم المهارات المختلفة، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم والفروق لفردية فى مجال علم النفس، والظروف المحيطة بالبرنامج سواء من حيث الفترة لزمنية المحددة للتعلم أو من حيث المواد التعليمية المقدمة أو من حيث الإمكانيات ، الوسائل التعليمية المتاحة أو غيرها .

٢- لكل من المعلم والدارس دور فى تنمية المهارات :

أثبتت الدراسات النفسية أن المهارات تنقسم إلى مجموعات تتكون كل منها عند الدارس فى فترات مختلفة؛ فالمهارات الميكانيكية مثلا تكتمل فى سن كذا . ..تأخر بعض المهارات العقلية لتكتمل فى سن كذا . . وهكذا. . كما أثبتت

الدراسات فى مجال تعليم القراءة من مهارات القراءة ما يتولى المعلم مسئولية تنميته عند الدارسين، وبعضها الآخر يترك لهم لاكتسابه فى فترات لاحقة بأنفسهم إن من المهارات القرائية ذات المستويات العقلية العليا ما يتعلمه الدارس بنفسه كلما تقدم فى القراءة . وعلى المعلم أن يميز بين هذين النوعين من المهارات وأن يوضح للدارسيين ما سوف يتحمله هو وما سوف يتركه .

٣- مهارة واحدة فى المرة الواحدة :

إن تعليم آليات القراءة يستلزم إرساء قواعد لبنة بدءا بأساسيات البناء وبنفس القياس نقول إن اللبنة الضعيفة في البناء سوف تؤدى إلى إضعافه والإضر به . إن تقديم مهارتين لغويتين في وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما، كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه ومن ثم لا يترك هذا الجهد فى نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين إن على المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارس لكل جزئية على حدة متدرجا بهم من مهارة لأخرى حسب تصوره لمنطقية العلاقة بينهما . فعند تدريب الدارس على تجريد الحروف مثلا، ينبغى أن يتم ذلك فى ضوء مفردات سبق له تعلمها لا أن نقدم مفاهيم التجريد الجديدة عليه من خلال مفردات جديدة أيضا عليه

ليس معنى ذلك أن يخلق المعلم حاجزا بين كل مهارة وأخرى متوقفا فى كل مرة قائلا: لنبدأ مهارة جديدة . إن تعليم المهارات عملية متكاملة، ولا شك أن خلق مثل هذا الحاجز والفصل بين المهارات أمر تعسفى يخالف ما نعرفه من تكامل بين هذه المهارات ومن وحدة في عملية اكتساب اللغة .

٤- تنمية مهارات القراءة الجهرية :

للقراءة الجهرية موقع هام فى أى برنامج لتعليم مهارات اللغة، وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها فى حياة الإنسان ونشاطاته فى المجتمع . وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها : اكتشاف مشكلات فى النطق، تعرف فهمه للقواعد النحوية، تثبيت الإدراك البصرى للكلمات وتعرفها خاصة فى المراحل الأولى . تدريب الدارس على تمثيل المعنى وقراءة النص قراءة معبرة مما

يكشف لنا عن مدى فـهمه لما يقرأ . المشكلة هنا هى أننا لا ندرب الـدارس عليها جـيدا . إن مـا يحدث عـادة هو قراءة النص جـهرا بعـد قراءته سـرا . ومن ثم فالدارسـون يعرفـون المضمون مـسبـقا فلا حـاجة إذن للانـتباه الشديـد لما يقرؤه الزميل. . وما يحـدث أيضا هو قراءة النص جهـرا وأمام كل دارس صورة منه . . ومن ثم لا داعى لليقظة لما يقـرأه زميله حيث يتوفـر لهم النص فيرجـعون إليه إذا أرادوا . . والواقع العملى فى الحيـاة يشهد بغير ذلك . إننا نقرأ قـراءة جهرية فى مواطن يـكون المستمـع فيهـا عادة على غـير علم بما سنقـرأ، وليس أمامـه النص مطبـوعا كـأن نقرأ كلمـة فى حفل، أو نـلقى قصـيدة فى جـمع أو نقرأ بيـانا أو محـاضرة، أو نلقى تعليمات، أو غـير ذلك من مواقف تشـد انتباه المستـمعين . وتجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات أو يقرأ من نصوص والعلاقة هـنا واضحة بين تدريس مهـارات الاستماع والقراءة الجـهرية ومن أهم مهارات القراءة الجهـرية التى يجب تنميتها ما يلى : نطق الأصوات نطقـا صحيحا والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمـييزا واضحا (مثل : ذ، ز، ظ ...) التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة نطق الأصوات المتـجاورة نطقا صحيحا (مثل ب، ت، ث . . إلخ) تأدية أنواع النبر والتنـغيم بطريقة مقبولة، تكييف طريقـة قراءة النص بما يتـفق والظروف المحيطـة به رفع الصوت وخـفضـه بدرجات مـعبـرة - الوقوف الجيد عند المواطن التى تستلزم ذلك .

ومن المواد التى تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية، القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات، التمثيليات البسيطة، قراءة التعليمات وغيرها .

٥- مهارات المرحلة الصوتية :

ينبـغى أن يبدأ البـرنامج بمرحلة صوتيـة تسبق مـرحلة القراءة . وللمـرحلة الصوتية أهداف نجملها فيما يلى :

أ - تدريب الطالب علـى ألفة الأصـوات العـربيـة، أى وصله بالأصـوات العربية بالشكل الذى ينفى استغرابه لهـا عند سماعه إياها وكذلك تمييزها عن غيرها من أصوات لغته وفـهم دلالاتها والروابط بينهما وبين ما تدل عليه من مسميات .

ب- تدريب الطالب على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا . ليس الهدف من المرحلة الصوتية مجرد تنمية مهارات استقبال أصوات اللغة دون إنتاجها . إن الألفة بالأصوات عملية ذات وجهين : وأحد الوجهين يتمثل فى القدرة على تمييزها عند الاستماع إليها وثانى الوجهين يتمثل فى القدرة على التمييز بينها عند نطقه لها .

ج- بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف الدارس بعض التراكيب البسيطة .

د - تدريب الطالب على أن يدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك . فيتيسر بعد ذلك تدريبه على إحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب .

هذا . . وينبغى أن يراعى المعلم فى هذه المرحلة عدة أمور منها :

أ- ألا تطول هذه المرحلة عن شهر تقريبا بالنسبة للكبار وعن فصل دراسى بالنسبة للأطفال . إن إطالة هذه المرحلة قد يترتب عليه من الضرر ما يصعب بعد ذلك تلافيه . إذ يضطر الطلاب لتخمين طريقة كتابة الكلمات التى سمعوها . وقد يكتبون وراء المعلم الكلمات العربية التى يسمعونها ولكن بلغتهم الأولى وذلك تشوقا منهم لقراءتها وتمكينا لهم من التدريب عليها فى منازلهم؛ لذا يوصى بعدم إطالة المرحلة الصوتية عن المدة المقترحة، وذلك بالطبع فى ضوء ظروف البرنامج وخصائص الدارسين .

ب- ألا يلح المعلم على الدارسين للانتقال فى وقت مبكر من الفهم إلى الكلام بل عليه أن يساعدهم على الاستيعاب فى المرحلة الصوتية بالشكل الذى يمكّنهم من تمثل العناصر مكتوبة بطريقة نطقها .

ج- أن تقتصر مادة القراءة على تلك التى تدرب الطلاب على سماعها ونطقها فى المحلة الصوتية، وذلك حتى لا تجتمع على الطالب صعوبتان وحتى يدعم شكل الكلمة التى يراها مكتوبة بطريقة نطقها .

د- أن يسير التدريب على مهارات اللغة الأربع جنبا إلى جنب حتى يدعم كل منها الأخرى . فبينما هو يتدرب على الاستماع ينطق ما يستمع إليه

ثم يقرأه ثم يكتبه . . وهكذا، ولا ينبغى لأحد أن يظن إمكانية توقف التدريب على مهارة معينة لحين الانتهاء من تنمية أخرى .

هـ- أن تتاح للطلاب فرصة ممارسة ما يتعلمونه فى المرحلة الصوتية فى مواقف اتصال حية بينما كتبهم مغلقة حتى لا ينسوا ما تعلموه . ففى هذا تدعيم لمهارات لغوية سوف تساعدهم عند القراءة مساعدة كبيرة .

و- ألا يلح المعلم على الطلاب بالبدء فى القراءة بمجرد أن تدربوا بعض الوقت على تمييز أصوات أو نطق كلمات . إن دفع الطلاب بشدة نحو القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها يعتبر مشكلة حقيقية قد يتعثر الطلاب بسببها فى القراءة بعد ذلك .

الفصل التاسع

التخلف فى القراءة

مقدمـة:

التخلف فـى القـراءة ظاهرة يشكو كثير من المعلمين مـن وجودها بين عدد من التلاميذ خاصة بين أطفال المرحلـة الابتدائية التى يتعلمـون فيها العربـية كلغة أجنبية، وقد يختلف هؤلاء المعلمون بما يقصـدون بذلك، فضلا عن عجز بعضهم عن التشخيص الدقيق لظاهرة التخلف فى القراءة واقتراح سبل العلاج لها، وهدف هنا أن نعـالج بإيجـاز الموضوعـات الآتيـة : تعريف التـخلف فى القـراءة، طرق التعرف عليه ومظاهره وطرق تشخيصه .

تعريف التخلف فى القراءة:

إن التحديد الدقيق للتخلف فى القراءة يعتمد بصورة أساسية على درجته فى اختبـار مقنن للقراءة، إن الطالب الذى يحصل على درجة دون المسـتوى المتوقع له فى القراءة يعتبر متخلفا فيهـا . ويتحدد هذا المستوى فى ضوء قدراته العقلية لو نتصور على سبيل المثال حالة طفل فى سن التاسعة فى مدرسة فى بلد إسلامى غير ناطق بالعربية، يبلغ عـمره العقلى عشر سنوات، أى يزيد فى قدرته العـقلية عاما عن عمره الزمنى، إلا أن مستواه فى القراءة لا يـصل إلى مستوى قدراته العقلية مثل هذا الطفل يعتبر متخلفا فى القراءة . فتحديد التخلف إذن عملية فردية تتوقف على مسـتوى الطالب نفـسه لا بالقـياس إلى غيـره من الزملاء وإنما بالقـياس إلى قدراته الخاصة .

وكمـا سبق القول تكـشف لنا درجة الطالب فى اختبـار مقـنن للقراءة على مستواه فيـها . فتـتعـرف من خلال هذه الدرجـة ما إذا كان عـاديا أو متـخلفا أو متفوقا . إلا أن هذا ينطلق من افتراض رئيس، وهو أن هذه الاختبارات قادرة على تحديد المستوى الدقيق للطلاب وهو ما لا يتوافر فى كثير من الاختبارات فضلا عن

عدم وجودها فى مجال تعليم العربية كلغة ثانية . من أجل هذا، ظهرت الحاجة إلى معيار آخر يمكن عن طريقه تعرف مستوى الطالب فى القراءة وهو تكليفه بقراءة مادة يستطيع زملاؤه فى نفس الصف قراءتها، فإذا ما عجز عن ذلك أو افتقدت قراءته إلى بعض مهاراتها الأساسية أمكن القول بأنه متخلف فى القراءة .

طرق تعرف التخلف فى القراءة :

ينبغى على المعلم قبل أن يصف طالبا بأنه متخلف قرائيا أن يتأكد من ذلك لما لهذا الوصف من آثار كبيرة فى حياة الطالب ولتحديد الطالب المتخلف قرائيا عدة وسائل منها : أن يلاحظ المدرسون أن الطالب لا يستطيع قراءة الموضوعات الدراسية المختلفة، وأن يعبر الطالب نفسه صراحة عن عجزه فى عملية القراءة أو عن إحساسه بمشكلة معينة فيها، أو أن تكون رتبته فى القراءة متدنية وهى عادة فى الربع الأخير من هؤلاء الزملاء، أن تكون درجته فى الجوانب اللغوية من اختبارات الذكاء أعلى من مستوى أدائه الفعلى فى القراءة، أن يفهم الطالب ما يستمع إليه من موضوعات يعجز عن فهمها عند قراءتها، أن يكون مستواه فى مجالات النشاط اللغوى التى لا تتطلب قراءة أعلى من مستواه فى تلك التى تعتمد على القراءة، أن يكون فيما يكتب عنه من تقارير ما ينبئ عن ظروف بيئية تتسبب فى هذا التخلف القرائى .

مظاهر التخلف فى القراءة :

تتعدد مظاهر التخلف فى القراءة، فمنها ما يتعلق بتعرف المفردات، ومنها ما يتعلق بالقراءة الجهرية، ومنها ما يتعلق بالقراءة الصامتة، ومنها ما يتعلق بعادات الطالب فى القراءة وميوله نحوها . وفيما يلى عرض لبعض مظاهر التخلف التى يستطيع المعلم الالتفات إليها وتشخيص حالة التلميذ فى ضوئها .

١- فى تعرف المفردات : يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء الآتية فى قراءة الطالب : العجز عن نطق الكلمات . إن المتخلف قرائيا لا يستطيع أن يستمر فى قراءة المفردات دون مساعدة من المعلم فى كل كلمة يقرأها، التردد فى القراءة الخطأ عند قراءة الكلمة، مثل عدم النطق الصحيح لها أو إحلال بعض الحروف

محل البعض الآخر أو إبدالها أو الخطأ فى تشكيل هذه الحروف وغير ذلك من أشكال الخطأ فى قراءة الكلمة .

٢- **فى القراءة الجهرية :** يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية : الخطأ فى نطق الكلمات، الإحلال والإبدال وغير ذلك، التوقف كثيرا فى أثناء القراءة بقراءة الجمل كلمة كلمة، عدم القدرة على الاحتفاظ بمكان القراءة، كأن يترك التلميذ بعض الكلمات أو الجمل أو أن يقفز إلى سطر آخر، عدم الالتزام بعلامات الترقيم (النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام . . . إلخ) . عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بعد قراءتها جهريا، تكرار بعض الكلمات أو الجمل التى قرأها من قبل .

٣- **فى القراءة الصامتة:** يستطيع المعلم أن يلاحظ الأخطاء التالية : العجز عن الاحتفاظ بمكان القراءة، العجز عن تذكر بعض الكلمات الرئيسة عندما يجيب على سؤال المعلم، العجز عن تذكر أفكار المؤلف، العجز عن فهم التعليقات فى أثناء القراءة، تحريك الشفة فى أثناء القراءة .

تشخيص التخلف :

ليس المقصود بتشخيص التخلف مجرد تطبيق عدد من الاختبارات فى القراءة إن التشخيص الجيد يعنى القدرة على تعرف أشكال التخلف فى القراءة عند الطالب، كما تعنى القدرة على تجميع البيانات اللازمة عنه وتفسير هذه البيانات بما يلقى الضوء على أسباب التخلف ومن ثم علاجها . إنه يعنى أيضا القدرة على إلقاء السؤال المناسب الذى يمكن عن طريق إجابة الطالب عنه تعرف أسباب المشكلة.

والمعلم وإن كان لا يحتاج إلى تعرف الأساليب المختلفة لتشخيص التخلف فى القراءة إلا أنه يحسن به أن يُلم ببعض المبادئ التى ينبغى أن تحكم عملية التشخيص دون تفصيل فيها فهذا من شأن المشتغلين فى العيادات المعالجة لمشكلات القراءة :

١- ينبغى أن يكون ثمة وئام بين المعلم والطالب قبل البدء فى عملية التشخيص .

٢- ينبغى أن تدرس حالة التلميذ بعيدا عن زملائه، إن الأسلوب الفردى فى تشخيص حالة التلميذ أمر تفرضه الاعتبارات العلمية والإنسانية .

٣- ينبغى على المعلم وهو يطبق اختبارات القراءة ألا يزود الطالب بعبارات أو تعليقات من شأنها أن تؤثر على أدائه فى هذه الاختبارات .

٤- ينبغى أن يعتمد التشخيص على بيانات تم جمعها من مصادر متعددة دون الاقتصار على مصدر واحد منها .

٥- ينبغى أن يقارن أداء الطالب فى قراءة موضوعات معينة بقراءته فى موضوعات أخرى، وذلك للتحقق من مستوى الطالب وما لديه من تخلف فى القراءة .

٦- ينبغى أن يكون التشخيص رهنا بالظروف التى يتم فيها، ذلك أن مستوى أداء الطالب فى القراءة ليس أمرا ثابتا مطلقا . إنه مرتبط بالظروف التى يمر الطالب بها والمواقف التى يمارس فيها القراءة .

المهم فى ذلك كله ألا يَسِمَ معلم طالبا ما بسمة التخلف فى القراءة إلا إذا تحقق من ذلك من خلال أدائه فى اختبارات القراءة، ومن خلال المعلومات التى جمعها عنه . ومن خلال الملاحظة المستمرة له على فترات متقطعة، وفى مواد قرائية مختلفة . فإذا ما تحقق من ذلك حاول المعالجة إما عن طريق جهود يبذلها هو نفسه أو عن طريق إحالة الطالب إلى المتخصصين .

أسباب التخلف :

يُعزَى التخلف فى قراءة اللغة الثانية إلى أسباب كثيرة . منها ما يرجع إلى الطالب نفسه كأن يكون ضعيف السمع أو البصر أو الذاكرة أو ذا مشكلة فى النطق والتعبير أو مضطرب النفس، أو عاجزا عن التكيف مع زملائه، أو ذا مشكلات شخصية أو اجتماعية معينة، أو قليل الخبرة باللغة الجديدة . ومن هذه الأسباب ما يرجع إلى طبيعة اللغة الجديدة واختلافها عن اللغة الأولى للدارس . فالناطقون بالإنجليزية على سبيل المثال يعانون بعض الشىء من اختلاف طريقة كتابة العربية (من اليمين إلى اليسار) عن طريقة كتابة الإنجليزية (من اليسار لليمين) فلا بد من

بذل مجهود لكى تعتاد عيونهم على الحركة السريعة من اليمين إلى اليسار، ثم من اليسار إلى اليمين في حركة رجعية للانتقال إلى سطر جديد . كما أن التفاوت الكبير بين أشكال الحروف فى اللغتين يفرض على الإنجليزى تكوين عادات جديده للربط بين الحرف العربي وصوته . فضلا عن بعض مشكلات الكتابة العربية، إذ إن هناك أصواتا تنطق ولا تكتب وحروفا تكتب ولا تنطق .

ومن هذه الأسباب ما يعزَى لطريقة التدريس . فقد يتعلم الدارس طريقة يتعود فيها على البطء فى القراءة بدلا من الإسراع فيها، فيقف عند كل كلمة، ويتأمل فى كل جملة ويعالج كافة مواد القراءة بسرعة واحدة لا تميز فيها بين نص ونص ولا بين موضوع وآخر حتى وإن اختلفت أهدافه فى القراءة .

وأخيرا فهناك سبب يرجع إلى طريقة الكتابة فى كل من العربية والإنجليزية فالقارئ الإنجليزى الذى تعود قراءة موضوعات يتبع فيها الكتّاب الإنجليز أسلوبا خاصا في عرض أفكارهم. يبذل جهدا لقراءة نفس الموضوعات بالعربية وذلك لأن كتّابها يتبعون أسلوبا آخر فى عرض أفكارهم . هذا التفاوت قد يكون عاملا من عوامل التخلف فى القراءة عند الدارسين فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

مبادئ أساسية لعلاج التخلف :

فيما يلى مجموعة من المبادئ التى يمكن للمعلم أن يستخدمها فى برنامج للقراءة العلاجية، وهذه المبادئ هى :

١- ينبغى أن يحدد المعلم بدقة مستوى الطالب فى القراءة بما فى ذلك المهارات التى يجيدها والمهارات التي يفتقدها والمشكلات التى يعانى منها .

٢- وينبغى أن يقاس تقدم الطالب فى القراءة بالنسبة إلى مستواه هو نفسه وليس بالنسبة إلى زملائه فى الفصل .

٣- وينبغى ألا يكره الطالب على الوصول إلى مستوى معين فى القراءة يكون عاجزا عن الوصول إليه . كما ينبغى ألا يوضع فى سباق مع زملائه مما يثبط همته ويشعره بالعجز الشديد .

٤- وينبغى مساعـدة الطالب على أن يستعيد ثقتـه بنفسه، وذلك عن طريق تنوع مواد القـراءة التى يقرأها، والبدء مـعه بما يستطيع قراءته ثم التدرج إلى مواد أكثر صعوبة .

٥- وينبغى إعـداد مجمـوعة من التـدريبات التى تعالج مـشكلات الطالـب الخاصة فى القراءة؛ ويرى عـرض هذه التدريبات على عدد من المدرسين للتحقق من صلاحيتهـا وقدرتها على معالجة المشكلات التى وضعت من أجلها، ويرى تنوع هذه التدريبات حتى لا يصاب الطالب بالملل، وينبغى تكرار هذه التدريبات على فترات متفاوتة ومع مواد القراءة المختلفة

٦- وينبغى التـفكير فى مجمـوعة من أساليب النشـاط اللغوى التى تتطلب القراءة مما يعرض الطالب إلى مواقف متنوعة وخبرات متجددة .

٧- وينبـغى أن يتحاشـى المدرس إجهاد الطالـب أو الإثقال عليـه سواء من حيث التدريبات أو من حيث أساليب التقويم .

٨- وينبغى دراسة ميول الطالب فى القراءة والبـدء فى معالجته بالمواد القرائية التى يحب قراءتهـا . وينبغى ضبط عدد المفردات الجـديدة التى تقدّم فى دروس القراءة العلاجية .

٩- ينبغى أن تتاح الفرصة للطالب لأن يقوم نفسه بنفسه ليتعرف بذلك على مستـواه الحقيقى فى القراءة فضـلا عن إحساسه بالرضا عن نفـسه حيث يمتلك القدرة على أن يعرف أين يقف .

١٠- وينبغى تشجـيع الطالب باستمرار وإشعاره بأنه يتـقدم يوما بعد يوم . إن لدى الإنسان بشكل عـام الميل لأن يلقى التقدير نظير عـمل يعمله أو جهد يبذله .

هذا، وقد ضـمنت بعض صعـوبات القراءة فى الجـدول رقم (٥) مع إشارة لبعض أسـاليب العلاج . وهى وإن كانت قـد أعدت فى أساسـها لمشكلة تخلف الطلاب العرب فى قـراءة المطبوعات العربيـة إلا أنها تصلح إلى حد كبـير لمشكلة تخلف الطلاب فى القراءة بالعربية، كلغة ثانية.

جدول رقم (٥)

بعض صعوبات القراءة والأساليب المقترحة للعلاج

الصعوبة	الأساليب المقترحة للعلاج
- التعثر فى النطق . - الخلط فى النطق بين الحروف والأصوات القريبة الشبه .	- التدريب على الحديث . قوائم كلمات متشابهة وتعالج شفويا وبصريا . - التعثر فى النطق . - التدريب على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها . - تدريب على تحليل الكلمات .
- القراءة العكسية	- العناية باتجاه العين فى أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف فى أثناء القراءة .
- التكرار	- التدريب على معرفة كلمات جديدة . - تشجيع التلميذ على التروى والهدوء والإبطاء . - القراءة الجهرية من التلاميذ فى وقت واحد .
- إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين .	- ألعاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتى . - استخدام مادة قرائية أسهل . - تزويد التلميذ بقاموس لغوى عن طريق المناشط المختلفة .
- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة .	- التركيز على المعنى . - استخدام البطاقات الخاطفة التى تحتوى على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينها .
- إغفال سطر كامل أو عدة سطور	- استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة. - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة . - مساعدة التلميذ عن الحد من القلق والإجهاد .

تابع جدول رقم (٥)

بعض صعوبات القراءة والأساليب المقترحة للعلاج

الصعوبة	الأساليب المقترحة للعلاج
- القراءة المتقطعة : كلمة بعد كلمة	- تخفيف من العناية بالكلمات . - استخدام البطاقات الخاطفة لرؤية عبارات وجمل تدل استجابة التلميذ لها على أنه قد فهم معناها .
- قصور فهم المراد من المادة المقروءة	- استخدام مادة قرائية أسهل . -التركيز على المعنى . - إثارة دافع أو حافز القراءة . - التدريب على طريق استخدام البطاقات.الخاطفة .
- صعوبة تذكر المقروء	- تدريب على التلخيص . - استخدام مادة أسهل .
- العجز عن القراءة السريعة - استخدام تدريبات إكمال الجمل .	- تدريب على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة، أو على جملة فى فقرة أو صفحة . ويكون ذلك شفويا وتحريريا .
- صعوبة في ملاحظة التفاصيل فى وصف شيء من الأشياء .	- استخدام تدريبات إكمال الجمل . - وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة . - إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكى نضمن ألفة أكثر بالكلمات . - استخدام مادة أسهل .



الباب الخامس

تدريس المفردات

الفصل الأول

المفردات (أنواعها وأسس اختيارها)

مقدمـــة:

قد يختلف خبراء تعليم اللغات الثانية فى معنى اللغـة وفى أهداف تعليمها ومع ذلك فإنهـم يتفقـون على أن تعلم المفردات مطلب أسـاسى من مطالب تعلم اللغة الثانية وشرط من شروط إجادتها .

ويعتـمد نجاح المعلم فى تدريس المفـردات على عدة عوامل منهـا، مفهـومه للمقـصود بتـعلم المفردات، وكيـفية تقـديمها وفـهمه لفلسـفة الكتـاب فى تقديم المفردات، وأخيرا طريقة تعليمها للدارسين .

معنى تعلم المفردات :

والسؤال الآن : مـا معنى أن دارسا أجنبيـا قد تعلم كلمة عربيـة ؟ قد يرى البعض أن تعلم الدارس الأجنبى معنى كلمة عربيـة يعنى قدرته على ترجمتها إلى لغته القـومية وإيجاد مقـابل لها . والبعض الآخر قد يظن أن تعـلم معنى الكلمة العربية يعنى قدرته على تحديد معناها فى القواميس والمعاجم العربية . وكلا الرأيين غير صحيح .

ليست القضية فى تعليم المفردات أن يتـعلم الطالب نطق حروفها فحسب أو فهم معناها مستقلة فقط أو معرفة طريقة الاشتقاق منها أو مجرد وصفها فى تركيب لغوى صحـيح . . إن معيار الكفاءة فى تعليم المـفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كله بالإضـافة إلى شىء آخر لا يـقل عن هذا كله أهميـة ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسـبة فى المكان المناسب . ماذا يجدى لو حفظ الطالب عددا من الكلمات التى لا يعرف كيف يستخدمها ؟

إن محاولة تقويم برنامج فى تعليم العربية كلغة ثانية فى ضوء عدد الكلمات التى حفظها الطلاب يعتبر عملا غير علمى بل ومضيعا للوقت والجهد ولا طائل تحته .. إن المعيار الحقيقى لتقويم هذا البرنامج يكمن فى عدد المواقف التى يستطيع الطالب الاتصال منها بالعربية، وعدد الأنماط والتراكيب التى يسيطر عليها ويستطيع استخدامها بكفاءة .

ولكن ما أنواع المفردات التى يمكن أن يشتمل عليها برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

أنواع المفردات :

هناك عدة تقسيمات للمفردات نعرض فيما يلى أكثرها شيوعا :

١- تقسيمها حسب المهارات اللغوية : يمكن أن تقسم المفردات كالتالى :

أ- مفردات للفهم understanding vocabulary وهذه تنقسم إلى نوعين :

- الاستماع ويقصد بذلك مجموع الكلمات التى يستطيع الفرد التعرف عليها وفهمها عندما يتصل بها على صفحة مطبوعة .
- القراءة ويقصد بذلك مجموع الكلمات التى يستطيع الفرد التعرف عليها وفهمها عندما يتصل بها على صفحة مطبوعة .

ب- مفردات للكلام speaking vocabulary وهذه أيضا تنقسم إلى نوعين :

- عادية informal ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد فى حياته اليومية .
- موقفية formal ويقصد بها مجموع الكلمات التى يحتفظ بها الفرد ولا يستخدمها إلا فى موقف معين أو عندما تكون لها مناسبة .

ج- مفردات للكتابة writing vocabulary وهذه أيضا تنقسم إلى نوعين :

- عادية ويقصد بها مجموع الكلمات التى يستخدمها الفرد فى مواقف الاتصال الكتابى الشخصى مثل أخذ مذكرات، كتابة يوميات... إلخ.

- موقفية ويقصد بها مجمـوع الكلمات التى يستخدمها الفرد فى مواقف الاتصال الكتابى الرسمى مثل تقديم طلب للعـمل أو استقالة أو كتابة تقرير . . . إلخ .

د- **مفردات كامنة potential vocabulary** وتنقسم كذلك إلى نوعين :

- سياقية context ويقصد بها مجمـوع الكلمات التى يمكن تفسيرها من السياق الذى وردت فيه .
- تحليلية analysis ويقصـد بها مجمـوع الكلمات التى يمكن تفسـيرها استنادا إلى خصائصها الصرفـية كأن نرى ما زيد عليها من حروف أو ما نقص، أو فى ضوء الإلمام بلغات أخرى .

٢- **تقسيمها حسب المعنى :** يمكن أن نقسم المفردات كالتالى :

- كلمات المحتوى Content vocabulary ويقصد بها مـجموع المفردات الأساسية التى تشكل صلب الرسالة مثل الأسماء والأفعال . . . إلخ .
- كلمات وظيـفية Function words ويقصد بها مـجموع المفردات التى تربط المفـردات والجمـل والتى يستـعـان بها على إتمـام الرسالة مـثل حروف الجر والعطف وأدوات الاستفهام وأدوات الربط بشكل عام .
- كلمات عنقودية cluster words ويقصد بها مـجموع المفردات التى لا تنقل معنى مـعينا وهى مستـقلة بذاتها وإنما تحتاج إلى كلـمات أخرى مساعـدة تنقل من خلالها إلى المسـتقبل معنى خاصـا مثل (رغب) فـهذه الكلمـة تكون بمعنى أحب فى قـولنا : رغب فى وتكون بمعنى انصرف فى قولنا : رغب عن .

٣- **تقسيمها حسب التخصص :** ويمكن أيضا أن تقسم المفردات إلى :

- كلمات خادمة service words ويقصد بهـا مجموع الكلمـات العامة التى يستخدمها الفرد فى مواقف الحيـاة العادية أو استخدماته الرسمية غير التخصصية .
- كلمات تخـصصـية special content words ويقـصد بهـا مجمـوع الكلمات التى تنقل معانى خاصة أو استخدام بكثرة فى مجال معين .

وتسمى أيضا بالكلمات المحلية local words وكلمات الاستخدام utility words .

٤- **تقسيمها حسب الاستخدام :** وأخيرا يمكن أن تقسم المفردات إلى :

- كلمات نشيطة active words ويقصد بها مجموع المفردات التى يكثر الفرد من استعمالها فى الكلام أو فى الكتابة أو حتى يسمعها أو يقرأها بكثرة .
- كلمات خاملة passive words ويقصد بها مجموع الكلمات التى يحتفظ الفرد بها فى رصيده اللغوى وإن لم يستعملها . وهذا النوع من المفردات يفهم الفرد دلالاته واستخداماته عندما يظهر له على الصفحة المطبوعة أو يصل إلى سمعه .

أسس اختيار المفردات :

اللغة كم كبير تعطيك نفسها وعليك أن تختار منها وتنتقى . فما أساس اختيار المفردات فى برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟ هناك مجموعة من الأسس نذكر أكثرها انتشارا فيما يلى :

١- **التواتر :** frequency تفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها ما دامت متفقة معها فى المعنى . وتستشار فيها قوائم المفردات التى أجرت حصرا للكلمات المستعملة وبينت معدل تكرار كل منها .

٢- التوزع أو المدى : range تفضل الكلمة التى تستخدم فى أكثر من بلد عربى على تلك التى توجد فى بلد واحد . قد تكون الكلمة ذات تكرار عال أو شيوع مرتفع ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر فى بلد واحد، لذا يفضل أن تختار الكلمة التى تلتقى بنظم البلاد العربية على استخدامها . ومن المصادر التى تفيد فى هذا معجم الرصيد اللغوى للطفل العربى والذى أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس والذى كان للكاتب شرف الاشتراك فى إعداده سنة ١٩٨٦ . ويضم الكلمات التى وردت على ألسنة الأطفال العرب فى مختلف الدول العربية موزعة حسب شيوعها أو تواترها وحسب توزيعها أو مداها .

٣- المتاحية : availability تفضل الكلمة التى تكون فى متناول الفرد يجدها حين يطلبها والتى تؤدى له معنى محددا . ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكلمات التى يستخدمونها فى مجالات معينة .

٤- الألفة :familiarity تفضل الكلمة التى تكون مألوفة عند الأفراد على الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام . فكلمة " شمس " تفضل بلا شك كلمة "ذكاء" وإن كانتا متفقتين فى المعنى .

٥- الشمول : coverage تفضل الكلمة التى تغطى عدة مجالات فى وقت واحد عن تلك التى لا تخدم إلا مجالات محدودة . فكلمة " بيت " أفضل فى رأينا عن كلمة " منزل " وإن كانت بينهما فروق دقيقة إلا أنها فروق لا تهم الدارس فى المستويات المبتدئة خاصة . إن كلمة " بيت " تعطى عددا أكبر من المجالات ولننظر فى هذه الاستخدامات : بيتنا، بيت الله، بيت الإبرة (البوصلة)، بيت العنكبوت، بيت القصيد . . . إلخ .

٦- الأهمية : significance تفضل الكلمة التى تشبع حاجة معينة عند الدارس على تلك الكلمة العامة التى قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلا .

٧- العروبة : تفضل الكلمة العربية على غيرها . . . وبهذا المنطق يفضل تعليم الدارس كلمة " الهاتف " بدلا من التليفون . و " المذياع " بدلا من الراديو. والحاسب الآلى بدلا من الكمبيوتر (يسمى فى المغرب بالحاسوب وفى الجزائر بالرتاب) . فإذا لم توجد كلمة عربية تفضل الكلمة المعربة مثل : التلفاز على التليفزيون، وأخيرا تأتى الكلمة الأجنبية التى لا تقابل لها فى العربية، على أن تكتب بالطبع بالحرف العربى مثل " فيديو" .

الفصل الثانى

قوائم المفردات

مقدمـــة:

يشيع فى ميدان تعليم اللغات الثانية استخدام قوائم المفردات، منها ما يخص الطالب، ومنها مـا يخص المعلم ومنها ما يصـدر فى الكتاب المقرر، ومنهـا ما هو عام .

وفى هذه الفصل نوضـح مجالات اسـتخدام كل منهـا وبعض التوجيـهات الخاصة بذلك .

قائمة مفردات الطالب :

درج بعض طلاب اللغات الأجنبية على عمل قوائم بالكلمات يتعلمونها أولا بأول . ومـثل هذا العمل ذو فـائدة كبـيرة لهـم، فالثـابت أن التسـجيل الكتـابى للمعلومات يساعد على حفظها . كما أن هذا يساعد الطالب على مراجعة ما كتب فى فترات متباينة يدعم بعضها أثر بعض .

والذى نوصى به هنا هو تسجيل الكلمة فى سياق يوضح معناها . إن مجرد كتابة الكلمة الجديدة دون بيان استخداماتها يقلل من فائدة تسجيلها . فالكلمة كما قلنا فى فصل سابق يتحدد معناها حسب الطريقة التى تستخدم بها .

وللطالب أن يكتب ترجمة للكلمة العربية شريطة أن تكون الترجمة متفقة مع السياق الذى وردت فيه والإطار الثقافى الذى تعبر عنه .

كمـا نوصى بأن يتبع الطالب نظاما معـينا فى تسجيل الكلمات إمـا حسب موضوعاتها (كلمات السوق / الجامعة / المواصلات . . . إلخ) أو حسب ترتيبها الألفبـائى وإمـــا حسب نوعها (الأفـعال / الأسماء / الحـروف) أو حسب أى نظام آخر . المهم فى الأمر أن يكون تسجيل الطالب للكلمات فى ضوء نظام ييسر له الرجوع إلى أى كلمة فى أى وقت .

ولهذه القوائم بالإضافة إلى ذلك فائدة أخرى . وهى بيان مدى التقدم الذى حققه الطالب فى مجال المفردات .

قائمة مفردات المعلم :

يفضل أن يكون للمعلم أيضا قائمة بالكلمات التى علّمها طلابه . ومن الممكن أن يصمم جدولا يذكر فيه الكلمة، وأول درس وردت فيه، والمصدر الذى وردت فيه وعدد مرات ورودها . ومن شأن هذا الجدول أن يساعد المعلم فى تعرف القدر الذى علّمه للطلاب ويقيس بذلك مدى تقدمه فى ذلك . كما يساعده على أن يرجع إلى الكلمة فى أى وقت شاء مادام قد سجل المصدر الذى وردت فيه . وأخيرا فإن هذه القائمة تساعده على أن يبنى الخبرات اللغوية التى يقدمها لطلابه . فيزيد من مرات تدريب الطلاب على استخدام الكلمات قليلة الورود، ويستخدم ما تعلموه فى إعداد النصوص اللغوية، وفى شرح معانى الكلمات الجديدة، وفى تجريد الحروف وفى مواقف أخرى كثيرة .

قائمة مفردات الكتاب :

لكل كتاب من كتب تعليم العربية كلغة ثانية طريقة فى عرض الكلمات الجديدة . وفيما يلى بيان بأكثر هذه الطرق شيوعا :

١- كتابة الكلمات الجديدة فى الهامش الجانبى للصفحة (عن اليمين أو اليسار) إما بالعربية وحدها أو مترجمة للغة وسيطة marginal equivalent .

٢- كتابة الكلمات الجديدة فى ذيل الصفحة footnote إما بالعربية أيضا أو مترجمة للغة وسيطة . وفى هذه الحالة يجب وضع أرقام على الكلمات الجديدة فى جملها حتى يشار إليها فى مكانها فى ذيل الصفحة .

٣- كتابة الكلمات الجديدة فى كل درس عقب النص مباشرة دون شرح أو ترجمة . ومثل هذه القائمة يساعد المعلم على تركيز العمل حولها فى الدرس .

٤- كتابة الكلمات الجديدة فى قائمة تراكمية Cumulative list وتأتى هذه القائمة عادة فى آخر كل درس . ويورد فيها الكلمات التى وردت فى

الدروس السابقة منتهية بتلك التى وردت فى الدرس الجديد . هذه القوائم أيضا قد تكون بالعربية وحدها وقد تكون مترجمة .

٥- كتابة الكلمات الجديدة مشروحة فى آخر كل درس . وفى هذه القوائم نذكر الكلمة مشروحة بالعربية وحدها فى ضوء الرصيد اللغوى السابق للدارسين .

٦- كتابة الكلمات الجديدة مترجمة فقط وهى فى سياق . يقترح البعض أن يتم عرض النصوص فى شكل جمل متفرقات وأمام كل منها ترجمة الكلمات الجديدة .

مثال :- هذا فصل للعربية — This is a class for Arabic

- وهذا طالب — and ----- is a student
- الطالب يدرس العربية — The ----- student -----

وفى هذا المجال يتضح عدة أمور منها :

- تكتب ترجمة لكل الكلمات التى وردت فى الجملة الأولى .
- تسقط الكلمات التى سبق ترجمتها من الجمل الجديدة عندما تترجم .
- يترك فراغ واحد للكلمة الواحدة .
- تكتب الكلمات المساعدة التى تكمل الجملة والتى هى من خصائص لغة الدارسين مثل : is و a بحيث يستنتج الطالب أن الفراغ المتروك هو لكلمة واحدة سبق أن تعلمها .
- تراعى خصائص اللغتين، العربية والوسيطة .
- سوف يعرض هذا النوع من الترجمة وعلى الطالب أن يرجع إلى الكلمات السابقة ليملأ الفراغ الذى أمامه .
- على أية حال لمثل هذه الآراء مزايا ولها أيضا حدود . وعلى المعلم ألا يطلق حسن الظن بأى منها إلا بعد تجربة معادة .

٧- المسرد اللغوى النهائى وهو عبارة عن قائمة بالكلمات التى وردت فى ثنايا الكتاب . ويأتى هذا المسرد فى آخر الكتاب، إما بالعربية وحدها أو مترجما للغة وسيطة .

ويختلف نظام ترتيب هذا المسرد . فقد ترد الكلمات حسب الدروس مرتبة ألفبائيا . وقد ترد مصنفة إلى مجالات . وقد يذكر أمام كل منها عدد مرات تكرارها . . المهم هنا هو اتباع النظام الذى ييسر الرجوع إلى أى كلمة فى أى وقت، كما يحقق أكبر قدر من الفائدة .

قائمة المفردات العامة :

وقوائم المفردات على أنواع : منها قوائم المفردات الشاملة التى تتخذ مادتها من مختلف ميادين الكلمة المكتوبة والمسموعة . ومنها القوائم المحدودة التى تسعى لتسجيل عدد من المفردات الشائعة فى اللغة، ولكنها تتخذ مادتها من القوائم السابقة بعد إضافة مادة جديدة إليها، ومنها قوائم المفردات التى تتخذ مادتها من ميدان واحد من ميادين الكلمة المكتوبة، ومنها قوائم المفردات المهمة فى دلالتها وقيمتها لدى جمهور معين . ومنها قوائم المفردات التى تتخذ مادتها من الأحاديث فضلا عن الأنواع الأخرى من قوائم المفردات .

ولقد أحصينا ٢٥ قائمة من قوائم المفردات العربية منها ما يخص تعليم العربية للناطقين بها ومنها ما يخص تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ومنها ما هو عام لا يخص جمهورا بعينه . ولقد قدم لكل منها وصفا موجزا مع تعليق عام عليها .

وقوائم المفردات العامة تفيد فى عدة أشياء منها :

- تأليف النصوص القرائية والكتب المناسبة .
- تحديد مستوى مقروئية هذه النصوص والكتب (أى تحديد مستوى سهولتها وصعوبتها) .
- إعداد برامج تعليم العربية على المستويات المختلفة .
- إعداد مسارد glossaries لغوية وقواميس مبسطة للطلاب .
- اختيار المحتوى اللغوى للاختبارات .
- تقويم المحتوى اللغوى لهذه الاختبارات .
- إعداد كتب القراءة الإضافية supplementary
- إنشاء بنك للمفردات .
- إجراء البحوث والدراسات المختلفة .

إن استشـارة قوائم المفردات العـامة يفيد أيضـا فى جعل تعلم اللغة وظيـفيا functional إذ يربط الطالب بالكلمات الشائعة فى الحياة .

إلا أن لهذه القوائم حدودا . . ذلك أن تكرار الكلمة كثيرا لا يعنى سهولتها وقابليتها لأن تعلّم . . إن ثمة فرقا بين تـكرار الكلمة وسهولتها . . كما أن المؤلف لا يضع هذه القوائم بجواره لينتقى منها الكلمـات فيؤلف لها الجمل . إن فى هذا بلا ريب تعسفا . إن هذه القوائم تشير على صاحبها لكنها لا تقيد حركته .

المقروئية والقوائم :

المتأمل فى مـعادلات المقروئيـة (أو الانقرائيـة) يلحظ أمرين : **أولهما** أن بعض هذه المعادلات يرتب عناصـر المقروئية فى شكل معـادلة انحدار regression equation تتقدم فيها العناصر الأقدر على التنبؤ بمستوى سهولة أو صعوبة النص ثم العناصر الأقل قدرة على التنبؤ وهكذا . . **وثانيهما** أن عددا كبيرا منها يضع عنصر المفردات فى مقـدمة العناصر التى تنبئ عن مسـتوى سهولـة أو صعـوبة النص يليه عنصر التراكيب، ويتبعهما العناصر الأخرى .

ومن الإنصاف الإشارة إلى أن مؤلفى كتب تعليم العربية بشكل عام يأخذون عنصر ضبط المفردات بالاعـتيار وإن جانب بعضهم التوفيق . ولعل فى مـجانبتهم التوفيق هو اعتمـادهم فى خبراتهم الشخصية وحدها فى تقـريرها ما هو سهل وما هو صعـب من هذه المفردات، وكـذلك فى تقرير مـا ينبغى أن يعلم منهـا فى كل مرحلة، وقـد يجوز على حد تعبـير بريل " الاعتمـاد على القدرة الشخصـية فى بعض المواد التى تتطلب معـرفة سابقة كـمعلم الحساب، إذ لا يمكن فـهم الأعداد الكسرية إذا لم تتقدمها الأعداد الصحيحة . وأما فى مسائل اللغة الدقيقة فلا يجوز الاعتمـاد على المقدرة الشخصية مـطلقا، نظرا للحرية الواسعة التى يتـمتع بها كل معلم، وكل مؤلف لاختيار ما يظنه ملائما من مفردات اللغة دون غيرها فى دروسه أو فى كتـبه، وكـثيرا مـا تؤدى هذه الحرية إلى أسـوأ العواقب؛ فـيملأ المـعلمون والمؤلفون أدمـغة الطلاب بعـدد من الكلمات قـد لا يحتاجـون إليهـا . ويهملون الكلمات الدائمة التـردد التى يحتاج إليها الطلاب فى جمـيع أدوار حياتهم فى كل يوم وفى كل ساعة " . وقد سجل لانداو أيضا هذه الملاحظة عند تحليله عددا من كتـب تعليم اللغة العـربية للأجـانب . وقـد انتهى إلى أن " مـعظم هذه الكتب

ينقصها الاختيار الدقيق لمجموعة الكلمات التى تحويها مادة هذه الكتب . ولسنا بحاجة إلى إثبات أن اختيار مجموعة الكلمات هو أحد المشاكل المهمة التى تجابه كل من يرمى إلى تحسين كتب التدريس ومن ثم إلى زيادة فائدة تدريس اللغات؛ لأن اختبار مجموعة الكلمات هو من الضرورة فى تعليم اللغة العربية الفصحى أكثر منه فى تعليم اللغات الأخرى إذا أخذنا بنظر الاعتبار أن اللغة العربية هى لغة سامية غنية بالكلمات والألفاظ صعبة التعلم " .

ومن الأساليب الموضوعية التى يمكن استعمالها لتحديد مستوى مقروئية نصوص مبنية، اللجوء إلى قوائم المفردات التى أعدت لهذا الغرض .

والمؤلف الجيد هو ذلك الذى يستشير هذه القوائم سواء لتحديد نوع أو عدد المفردات المناسبة اللازمة اشتمال كتابه عليها أو لتقييم عمله فى هذا المجال أو لتحديد مستوى سهولة نصوص معينة يختارها لكتابه . ولعل القارئ يلتفت إلى مغزى استعمالنا هنا لفظ : " يستشير " عند الحديث عن موقف المؤلف من هذه القوائم .

إن الذى تؤكده قوائم المفردات هو أن العبرة ليست بالرجوع إليها بقدر ما هو فى حسن استعمالها وإدراك حدودها .

الفصل الثالث

أنواع قوائم المفردات

مقدمــة:

إن المجال وإن كان لا يتسع للحديث التفصيلى عن قوائم المفردات العربية إلا أنه من المفيـد، فى رأينا، أن يُلِمّ الباحث بأهم قوائم المفردات الموجـودة فى الميدان إذا كان يعتزم تحليل كـتب تعليم اللغة العربية أو تقويمها . ولقـد شهد الميدان، فى حدود علمنا خمـسا وعشرين قـائمة حتى الآن نعرض فكرة موجـزة عن كل منها فيما يلى :

١- قائمة موسى بريل :

ولعلها أقـدم القوائم العربيـة جميـعها، إذ صـدرت سنة ١٩٤٠ وعنوانها، قامـوس الصحافة العـربية اليومـية The Basic Word List of the Arabic Daily Newspapers وكان هدف هذه الـقائمة كـما يقـول بريل : هو مساعـدة المعلمين ومؤلفى كـتب التدريس على انتـخاب أكثـر الكلمات ترددا ليجـعلوا طلابهم على اتصال دائم بالكلمـات الحية التى يـصادفونها حـين إقدامهم على مطالعـة الجرائد اليـوميـة وبالتالـى يجعلهم قـادرين على قـراءتها وفـهـمهـا . وقد سـجل بريل ١٣٦ .٨٩٠ كلمـة تتابعـية (أى كمـا وجدت الكلمـة تلو الأخرى) فـى الجرائد العربية اليـومية من سنة ١٩٣٧ حتى ١٩٣٩، منهـا ٧٠,٠٠٠ كلمة من جريدتى الأهرام (مصر) وفلسـطين (فلسطين) وشملت المواد المقالات الرئيسـة والأخبار والحوادث التى لها صبغة صحفية .

٢- قائمة بيلى :

وتلى قائمة بريل فـى الصدور وعنوانها A List of Modern Arabic Words وقد أحـصى فيـها الكلمـات التى وردت فى عينة منـتـقاة من الصـحف والمجلات الأسبوعية التى صدرت فى مصر . وتتميز هذه القائمة عن سابقتها فى أنها حللت كل شىء فى الصحف والمجلات التى تناولتها وإن كانت قد اقتصرت على عينة من عددين اثنين من صحيفتين صباحيتين، وعدد واحد من صحيفتين مسائيتين .

وعـدد واحد لثـلاث مجـلات أسبـوعيـة . وقد سـجل بيلى فى قـائمتـه ٢٠٠,٠٠٠ كلمة تقريبا.

٣- قائمة لطفى :

وقـد نشرهـا محمد قدرى لطفـى فى آخر رسالته للدكتوراه التى قدمها لجامعـة شيكاغـو سنة ١٩٤٨ بعنوان Changes Needed in Egyptian Readers to Increase their Value. وقد دفعت إلى هـذه القائمة الحاجة إلى المقـارنة بين كتب المطالعة المصرية والأمريكية مما تطلـب من الباحث إحصاء الكلمات التى وردت فى كـتب المطالعة السـتة المستعملة فى الروضـة وفى الفرقـتين الأوليين فى المدارس الابتدائية المصرية . وكان مجموع الكلمات الجارية فى هذه الكتب ٣٥,٠٥٣ كلمة وعدد الكلمات المختلفـة ١٦,٦٨٧ وقد رتبها فى قوائم منفصلة حسب أهمـيتها أو تواترها . وقد وجد أن ٢٤٩ كلمة تتكرر كل منها أكثر من ٢٠ مرة واعتبرها بمثابة الكلمات الأساسيـة التى يمكن الاعتماد عليها عند تأليف كـتب القراءة المصرية فى الصفـوف الأولى بالمرحلة الابتدائية، كـما وجد أن الكلمـات المشتركة بين جـميع الكتب التى تم فحصها لا تتجاوز ١١٤ كلمة .

٤- قائمة شارل يللا :

وقـد نشـرهـا فى فـرنسـا سـنـة ١٩٥٢ بعنـوان L,Arabe Vivant Mats Arabes Groupe's d'Apre's Le Sens et Vocabulaire Fondamental de L,Arabe Moderns. (peuat,c.236) لقد أعـد يللا معجما لمجموعـة الكلمات الأساسية فى اللغة العربية الفصحى المعـاصرة غير أنه لم يوضح طريقة جمعه لهذه الكلمات كما يوضح ما إذا كان قد فـحص كثرة ترددها بصورة خاصة . وقد أشار إلى هذا المعجم لانداو فى قائمته.

٥- قائمة رضوان :

وقد نشرها محمد محمود رضوان فى رسالته للماجستيـر التى قدمها لمعهد التـربية بـلندن سنة ١٩٥٢ بعنوان : The Relation Between Reading Material Used by Egyptian Children Entering School . وقـد أخـذ هذه القـائمـة من ٣٨,٢٠ كلمة تقريبا وردت فى أحاديث ٢٠٢ طفل ممن تراوح أعمارهم بين ٤$\frac{١}{٢}$ و ٥$\frac{١}{٢}$. وقد قسم المصدر الذى جمع منه كلمات القائمة إلى ثلاثة أنواع هى :

١- حديث ولديه لمدة ستة أشهر .

٢- حديث ١٧٠ طفلا فى مواقف داخل المدرسة .

٣- حديث ٣٠ طفلا فى مواقف خارج المدرسة .

وقد بلغ مجموعة الكلمات المختلفة ٢٢٤٩ كلمة . وقد وضع هذه الكلمات فى قائمتين إحداهما مختصرة وتشمل الكلمات الأصلية ومشتقاتها . وقد وجد الباحث أن ١٣٤ كلمة يستخدمها ٣٥ طفلا أو أكثر واعتبرها الكلمات الأساسية فى حديث الأطفال . وكان الهدف من هذا البحث هو اتخاذ الكلمات الشائعة وتقديمها للأطفال فى كتب القراءة للمرحلة الأولى من تعلم القراءة لصغار الأطفال.

٦- قائمة عاقل :

وقد قدمها فاخر عاقل سنة ١٩٥٣ وعنوانها : **المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية** . وقد أحصى فيها ١٨٨,٠٠٠ كلمة وردت فى ١٨ كتابا من كتب تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية فى كل من : فلسطين ولبنان وسوريا ومصر والسعودية والعراق . وقد اختار فاخر عاقل الكتب الثلاثة التى تلى كتاب القراءة الأولى المستعملة فى هذه البلاد . وقد بلغ عدد الكلمات التى عددها عاقل فى الكتب المصرية وحدها ٢٥,٢٥٥ كلمة . وهى التى استند إليها رشدى خاطر فى قائمته.

٧- قائمة خاطر :

وقد أعدها محمود رشدى خاطر سنة ١٩٥٥ وعنوانها **قائمة المفردات الشائعة فى اللغة العربية** . وقد دعت إلى هذه القائمة الحاجة إلى تأليف كتب لتعليم القراءة للكبار فى مصر . وقد استندت هذه القائمة على ما ورد فى أربع قوائم هى : قائمة موسى بريل وبيلى وعاقل ولطفى . وبنيت القائمة على أسس ثلاثة :

- الأولى اعتبار الكلمات التى وردت فى كل قائمة من القوائم الأربع جزءا من عينة واحدة .
- الثانى الاكتفاء فى هذه القائمة بأشيع ألف كلمة من الكلمات الواردة فى القوائم الأربع .

- الثالث الاقتصار على الكلمات التي وردت في هذه القوائم مأخوذة من تحليل مواد القراءة المصرية .

وقد اشتملت خطة العمل فى إعداد القائمة على سبع مراحل تذكرها المقدمة بالتفصيل . وقد تم أخذ الكلمات الخمسمائة الأولى من كل قائمة وحساب تواتر كل منها ثم ترتيبها على أساس تواترها الكلى ثم أخذ أعلاها حتى يستوفى العدد المطلوب . وبعد استكمال خطوات العمل بلغ مجموع كلمات القائمة ١٠٦٩ كلمة. ولقد أدرجت هذه الكلمات فى القائمة على أساس الترتيب المعروف للحروف الهجائية ثم رئى تسهيلاً للانتفاع بها أن يوضع أمام الكلمات عمودان يشتمل أولهما على تواتر الكلمة ويشتمل الثانى على ترتيب هذه الكلمة بين الكلمات الألف والتسع والستين التى تتألف منها القائمة . ولقد روعى عند ذكر الترتيب فى العمود الثانى استعمال الرقم "١" للدلالة على أن ترتيب الكلمة يقع فى المئة الأولى، والرقم "٢" على أن ترتيبها يقع فى المائة الثانية وهكذا . وقد رئى أيضا إضافة الرمزين "أ" و"ب" لكل رقم من الأرقام السابقة الأول للدلالة على أن الكلمة تقع فى الخمسين كلمة الأولى والثانية للدلالة على أنها تقع فى الخمسين الثانية، وفيما يلى مثال لهذا :

الكلمة	تواترها	ترتيبها
حب	٣٢	٩ ب

٨- قائمة الشافعى :

وقد أعدها إبراهيم الشافعى سنة ١٩٥٧ فى رسالته للماجستير وكان عنوانها " **قائمة بالكلمات الشائعة فى المذكرات الشخصية لتلاميذ الأولى الإعدادية بمدينة الإسكندرية واستغلالها فى القراءة** " وكان مجموع الكلمات الشائعة فى هذه المذكرات ١٣٥٨٩٢ كلمة . ويلغ عدد ما استعمله أحد التلاميذ منها ١٤٢٨ كلمة على حين هبط هذا العدد عند تلميذ آخر إلى ١٠٢ كلمة فقط . وكان متوسط ما استعمله التلميذ الواحد٤٥٢,٩ كلمة . ويلغ مجموع الكلمات المختلفة ٤٩,٠٠٩ كلمة . وكان أكبر عدد استعمله التلميذ الواحد منها ٣٨ كلمة وأقل عدد ٤٩ كلمة ومتوسط ما استعمله التلميذ ١٦٣,٢ كلمة . وكان هدف هذا الباحث تحديد

الكلمات الأكثر شيوعا فى مذكرات التلاميذ لتتخذ باعتبارها سهلة مألوفة له، أساسا فى تأليف كتب القراءة المناسبة وتقدير مدى صلاحية الكتب التى يراد اختيارها ليقرأها التلاميذ وكذلك التعرف على الاستعمالات المختلفة للمفردات التى يعرفها التلاميذ . وبذلك يمكن توسيع هذه الاستعمالات وتعميقها واتخاذها أساسا لاستعمالات أخرى قريبة منها فتزيد خبرتها وتنمو.

٩- قائمة لانداو :

وقد قدمها يعقوب لانداو سنة ١٩٥٩ وعنوانها : إحصاء كلمات فى النثر العربى الحديث .A Word Count of Modern Arabic prose ويحدد المؤلف أهداف هذه القائمة فيما يلى :

أ - تأليف كتب دراسية تصل مجموع كلماتها بالطالب ليس إلى لغة الصحف اليومية فحسب وإنما إلى لغة الأدب الحديث أيضا .

ب- فحص صحة قائمة بريل بالنسبة إلى كثرة تردد الكلمات وذلك عن طريق مضاعفة عدد الكلمات المحصاة ومقابلة الواحدة مع الأخرى .

ج- تعزيز سريان مفعول القائمة عن طريقتين :

١- إضافة أنواع من النثر الحديث إلى لغة الصحف اليومية .

٢- محاولة فحص مقطع من النثر العربى بحيث يعكس صورة نموذجية عن هذا النثر فى القرن العشرين . وتختلف هذه القائمة عن قائمة بريل فى أمرين أساسيين أولهما أن هذه القائمة امتدت إلى كتب الأدب والفكر وليس فقط الصحف اليومية مثلما فعل بريل . وثانيهما أنها غطت فترة أطول من تلك التى غطتها قائمة بريل فضلا عن اختلاف أسلوب جمع المفردات وتصنيفها إلى حد ما، وتشتمل قائمة لانداو على ١٧٨, ٢٧٢ كلمة تتابعية وهو عدد أكبر مما جمعه بريل.

١٠- قائمة المفردات المصرية :

وقد أعدت سنة ١٩٦٥ وعنوانها : حصيلة الألفاظ التى يتلقنها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية . وقد أصدرتها وزارة التربية والتعليم بالقاهرة . ولم يتيسر للباحث الاطلاع عليها إلا أنه أشير إليها فى قائمة داود عبده "صفحة د" .

١١- قائمة مكاريوس ورموني :

وقد أعدت سنة ١٩٦٨ وعنوانها : Word Count of Elementary Modern Literary Arabic Textbooks أصدر هذه القائمة مركز الأبحاث في اللغة والسلوك اللغوى التابع لجامعة ميشجان بأمريكا . وقد بدأ العمل فى إعداد هذه القائمة سنة ١٩٦٧ وكان الهدف منها تزويد المشتغلين بإعداد مواد تعليمية بقائمة المفردات الأساسية اللازمة لمقرر دراسى مبرمج Programmed يعتمد على التعليم الذاتى - Self instruction لتدريس الأصوات العربية والخط للناطقين بلغات أخرى . وقد استخدم الباحثان الكمبيوتر فى حصر مفردات كتب تعليم العربية للمستوى الابتدائى الثانى والتى صدرت فى أمريكا . واقتصرت هذه القائمة على ما ألف لتعليم لغة الكتابة الأدبية الحديثة Modern Literary Arabic وتنقسم القائمة إلى قسمين :

الأول : ويقدم قائمة مرتبة ألفبائيا وحسب جذور الكلمات مع ترجمة لها بالإنجليزية ومع الإشارة أيضا للكتاب الذى وردت فيه . وقد ذكر أمام كل كلمة عدد مرات ورودها فى الكتب مصحوبا بعدد مرات ورودها فى قائمة لانداو مع ذكر جمع الكلمة بالنسبة للأسماء والمضارع بالنسبة للأفعال .

الثانى : ويقدم قائمة ألفبائية بالمفردات جميعها كما وردت فى الكتب مرتبة ترتيبا تنازليا حسب عدد الكتب التى وردت فيها . فالمفردات التى وردت فى عشرة كتب تأتى أولا، يليها المفردات التى وردت فى تسعة كتب وهكذا .

هذا . . وقد ذكر المؤلفان أسماء الكتب العشرة التى قاما بحصر مفرداتها وهى الكتب التى ألفها كل من : داود عبده، وويلسون بيشاى، وفرجسون والعانى، وسامى حنا، وكابليوا تزكى، ومكاريوس ورامونى، ومكاريوس ويعقوب (كتابان)، وزيادة ووينلر، والكتاب الذى أصدره معهد تعليم اللغات Defense Language Institute بالإضافة إلى قائمة مختارة ببعض كتب تعليم العربية وتشتمل القائمة على ١٨٠ صفحة.

١٢- قائمة المفردات المغربية :

وقد نشرت سنة ١٩٦٩ وعنوانها " المعجم الأساسى لتلاميذ المدارس الابتدائية بالمغرب " وقد أعدها معهد الدراسات والتعريب بالرباط كخطوة نحو

قائمة الرصيد اللغوى المغربى . واقتصرت على تحليل بعض كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ولم يتيسر للباحث الاطلاع عليها إلا أنه أشير لها فى قائمة داود عبده صفحة د .

١٣- قائمة المفردات الليبية :

وقد صدرت سنة ١٩٧٠ وعنوانها " **قائمة تشتمل على كلمات كتب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائى** " وقد أعدتها لجنة من وزارة التربية والإرشاد القومى بليبيا . ولم يتيسر للباحث الاطلاع عليها إلا أنه أشير إليها فى قائمة داود عبده صفحة د. أيضا .

١٤- قائمة الحسون وهرمز :

وقد أعدت سنة ١٩٧٣ وعنوانها " **الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم** " وقد أخذت من ١٢٠ قصة قصها ١٢٠ تلميذا عراقيا فى الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى فى بغداد وقد بلغ مجموع مفردات تلك القصص ٢٠,٠٠٠ كلمة .

١٥- قائمة يونس :

وقد أعدها فتحى على يونس سنة ١٩٧٤ كجزء من رسالته للدكتوراه بكلية التربية جامعة عين شمس وكان عنوانها : **الكلمات الشائعة فى كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة فى ضوئها** . وقد جمع الباحث المفردات من أحاديث ٢٤٠ تلميذا مصريا فى هذه الصفوف . وقد بلغ مجموع مفردات الأحاديث حوالى ٤٠,٠٠٠ كلمة . وقد عرض الباحث أهم نتائج رسالته فى كتاب ألف مع الدكتور محمود الناقة فى طرق تعليم اللغة العربية، أما عن القائمة ذاتها فيرجع إليها فى رسالة الدكتوراه.

١٦- قائمة الرصيد اللغوى الوظيفى :

وقد نشرت سنة ١٩٧٥ وعنوانها : " **الرصيد اللغوى الوظيفى للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائى** " وقد أصدرتها الهيئة الاستشارية للمغرب العربى فى التربية والتعليم . وقد صدرت هذه القائمة تنفيذا لقرار ندوة وزارة التربية والتعليم

بالمغرب العربي (المغرب والجزائر وتونس وليبيا) المنعقدة بتونس من ١٤/ ٢٠فبراير سنة ١٩٧٦ الذى يقضى بضبط رصيد لغوى أساسى لمستوى التعليم الابتدائى كأول مرحلة فى تحقيق سياسة لغوية مشتركة تربوية توحيدية علمية ويقصد بالرصيد فى هذه القائمة : " مجموعة مفردات عربية تؤدى مفاهيم الطفل المغربى فى سن معينة (من سن الخامسة إلى التاسعة) تلك المفاهيم التى وردت على لسانه وتلك أضيفت اعتبارا لحاجاته . وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسن للتلميذ أن يُلمّ به أثناء السنوات الثلاث الأولى . وقد بلغ مجموع الكلمات فى هذه القائمة حوالى ٣٥٠٠ كلمة .

١٧- قائمة المفردات الأساسية فى باكستان :

وقد صدرت فى أغسطس ١٩٧٦ من جمعية ترقى اللغة العربية فى باكستان Society for the Promotion of Arabic Dictionary of Basic Arabic وبالرغم من أن هذه القائمة تأخذ عنوان " قاموس " إلا أنها تختلف عما نعرفه من المقصود بكلمة قاموس وذلك فى أربعة أمور أساسية هى :

١- صغر حجم هذا القاموس إذ لا يتعدى عدد كلماته أربعة آلاف كلمة .

٢- ارتباطه بأحد كتب تعليم العربية (كتاب : الطريقة الجديدة فى تعليم العربية للأستاذ أمين المصرى) .

٣- وضع خطة لتدريسه فى إطار منهج تعليم العربية .

٤- وجود شريط تسجيل مصاحب له .

أن الصبغة التعليمية هى الغالبة على هذه القائمة . وتنطلق من مسلمة مؤداها : " أن الكلمات والألفاظ الضرورية ما لم يتم استيعابها ووعيها فلن يكون هناك أى تقدم بالمعنى الصحيح للطالب، وعلى عكس ذلك، كما هو واضح، إن الذى يريد أن يستوعب لغة ويكون كفئا فى الإلمام بها هو الذى باستطاعته حفظ قدر كبير من مفرداتها وكلماتها " وانطلاقا من هذه المسلمة قامت لجنة من أساتذة اللغة العربية وتعليمها فى باكستان بإعداد هذه القائمة . وتنص مقدمة القائمة على ما توصلت إليه هذه اللجنة من نتيجة " كان من نتيجة هذا البحث اختيار وانتقاء ثلاثة آلاف وخمسمائة لفظ وكلمة إذا ما استوعبت تماما ووعيت فإنها ستتيح القدرة على قراءة الصحف وفهم ما يذاع من الإذاعات العربية، كما أن هذه الألفاظ

والكلمات ستمكن الطالب من القدرة على فهم محتوى المطبوعات والنشرات العربية دون أية صعوبة ودون الرجوع إلى القاموس .. وبالطبع فإن قوائم هذه الألفاظ والكلمات العربية الأساسية أو هذا القاموس سيقدم للطالب أحدث الألفاظ والكلمات الشائعة المستعمل أساسا فى اللغة العربية " .

ولقد قسم هذا القاموس إلى ١٢ فصلا يشتمل كل فصل منها على ١٢ صفحة : وتضم كل صفحة ٢٥ كلمة . وبذلك يكون عدد كلمات الفصل الواحد ٣٠٠ كلمة . بالإضافة إلى هذا، يضم القاموس خمسة ملاحق من حرف " أ " إلى " هـ " تشتمل المشتقات المماثلة التى وضعت قوائمها على حدة لسهولة الرجوع إليها وبذلك يصل مجموع كلمات القاموس حوالى أربعة آلاف كلمة . وتدور هذه الملاحق حول محاور معينة، فالملحق (أ) تدور مفرداته حول أيام الأسبوع وشهور السنة . والملحق (ب) تدور مفرداته حول الفواكه والخضروات وغيرها . والملحق (ج) تدور مفرداته حول المصطلحات الإدارية، والملحق (د) تدور مفرداته حول موضوعات النحو والصرف وأخيرا تدور مفردات الملحق (هـ) حول الأعداد . ويضم القاموس فهرسا بالكلمات العربية مرتبة ألفبائيا وأمام كل كلمة أصلها الثلاثى ورقمان إنجليزيان يشير أحدهما إلى رقم القسم الذى توجد فيه هذه الكلمة ويشير الآخر إلى رقم الكلمة ذاتها فى هذا القسم . فالكلمة " هاجر" مثلا تعرض هكذا هاجر (هـ ج ر) ٨٧/١٠ معنى هذا أن جذر كلمة هاجر هو هجر وأن الكلمة موجودة فى القسم رقم ١٠ ورقمها ٨٧ فى هذا القسم .

أما عن الأقسام الاثنى عشر فتقدم الكلمات العربية مصحوبة بترجمة إنجليزية مع ذكر المضارع والمصدر وكذلك الجمع . وفيما يلى مثالان .

١٢١- أضاف (إلى) يضيف، إضافة To add ; annex

١٢٢- ضيف (جـ) ضيوف Guest

١٢٣- ضيافة Hospitality

وقد استخلصت الترجمة الإنجليزية لكلمات القاموس وقدمت فى قائمة مستقلة تحت عنوان English Index .

هذا ، وقد رتب القاموس فى شكل يمكن بواسطته استيعاب منهاج دراسى عربى للدورة الأساسية مع حصة لتعليم الفترة ثلاث ساعات أسبوعيا مجموع وقتها

٧٢ ساعة خلال ستة أشهر . ويصحب القاموس عددا من أشرطة تسجيل تستعمل خاصة فى المنهاج الدراسى الأساسى وتتوافق الكلمات المستعملة فى قسم الأشرطة المسجلة مع نفس الكلمات التى حوتها فصول القاموس .

وتبلغ صفحات القاموس ٣٠٠ صفحة.

١٨- قائمة الكلمات الشائعة فى كتب الأطفال :

وقد صدرت سنة ١٩٧٦ . وتنص مقدمة القائمة على أن إعدادها كان تحقيقا لأحد أهـداف مركـز أبحاث كـتب الأطفال بالروضـة بالقاهرة . هذا الهـدف هو تحسين الخدمة المكتبية التى تقدم للأطفال، وارتياد الأساليب التى تحبب الأطفال فى القراءة وتؤصل هذه العادة عندهم على أسس عـلمية سليمة . وقد اقتـضى تحقيق هذا الهدف تحليل محتوى الكتب والقالب الذى ينصب فيه المحتوى . وتطلب هذا تحليل الألفاظ الواردة بمجموعة الكتب الموجودة فى مكتبة الروضة المركزية للأطفال بالقاهرة بغـية التعرف على مدى مـناسبتها ومـلاءمتها لمسـتويات التلاميـذ القرائية المختلفة . وقد وضعت الخطة على الأسس التالية :

- تقسم مـجموعة المكتـبة على أساس فـروع العلوم كما حددها تقـسيم ديوى العشرى .
- أخذ ١٠٪ من هذه الكتب مـوزعة على هذه الفروع، وبالإضـافة إلى ١٠٪ من الكتب الدراسية .
- تحليل ١٠٪ من كل كـتـاب (من أوله ووسطه وآخـره) ورصـد كل كلمة ترد فى هذه الصفحات .
- حساب تواتر كل كلمة ثم ترتيبها تنازليا .
- عمل قوائم تضم كل منها ٥٠ كلمة .
- وضع هذه الكلمات فى صيغة اختبار وذلك لتـبيين مدى معرفة التلميذ لمعنى الكلمات وفق منهج معين بينته المقـدمة . ثم تطبيق هذه القوائم على عينات ممثلة لكل صف دراسى بالمرحلة الابتدائية .
- استخراج النتائج وتصنيفها فى ضوء مجموعة من الاعتبارات والأسس العلمية .

وقد بلغ عدد الكتب التى حُلّلت ألفاظها ١٧٠ كتـابا بلغ عدد مفرداتها أكثر من ٦٠٠٠ كلمة . وقد استبعدت الكلمات الوظيفية، وأسماء الأعلام، وتخليص الأسماء من ضمائر الملكية . أما عن اعـتبارات ترتيب الكلمات فى القائمة فكانت كالتالى :

- ترتيب الكلمات ترتيبا أبجديا حتى يسهل الرجوع إليها .
- إبقاء الكلمات على صورتها التى وردت بها .
- تقسـيم الكلمات كلها إلى ألوف وتقسـيم كل ألف إلى مئـات ورصد ترتيب الكلمة فى فئتها الخاصة من الألف التى وقعت فيها حتى يمكن التعرف على قوتها التواترية ومدى تغلغلها فى رقعة الأطفال اللغوية.

وفيما يلى مثال لعرض الكلمات فى القائمة :

الكلمة	تواترها	بالمئات	بالآلاف	رقم البطاقة
تخطيط	١	١٣	٣	١٤٢٤

وتضم القـائمـة ملحـقا عـن الألف كلمـة الأكثـر تواترا حـسب التـرتيب الأبجدى. وقد ذكرت الكلمة فى هذا الملحق وأمامها تواترها .

وقد بلغ عدد صفحات القائمة ١١٠ صفحة.

١٩- قائمة داود عبده :

وقد أعـدها داود عطية عبـده سنة ١٩٧٩ وعنوانها " **المفردات الشـائعة فى اللغة العـربية** " وتتألف هذه القـائمة من ٣٠٢٥ كلمة الأكثـر شيوعا فى مـجموع المفردات التى أحصيت فى أربع قوائم هى : قائمة عاقل وقائمة لانداو وقائمة بريل (وهذه قد سبق ذكرها) وقائمة عبده التى لم تنشر . وهى بالتالى المفردات الأكثر شيوعا فى سبعمائة ألف كلمة ونيف من المواد الصحفية وكتب القراءة والأدب ونثرا وشعرا . وموضوعات أخرى متفرقة كالتاريخ والاقتصاد والتربية والاجتماع . وقد اعتبـرت القوائم الأربع كأنها أجزاء مـن قائمة واحدة . وقد صـدرت هذه القائمة بمقدمة عن قوائم فى المفردات العربية.

٢٠- قائمة سارتين :

وقد أصدرت سنة ١٩٧٩ وعنوانها : **القائمة المتدرجة لمتعلمى العربية** Graded Vocabularies for Learners of Arabic وقد أعدها سارتين تحقيقا لمشروع إعداد مواد تعليمية لتدريس العربية الفصحى والعامية المصرية لحساب جامعتى ميشجان والقاهرة الأمريكيتين ويتكون من ستة أقسام فى كل منها ٥٠٠ كلمة . أى أن العدد الكلى لمفردات القائمة ٣٠٠٠ كلمة . وقد رتبها المؤلف فى شكل متدرج من حيث المستويات اللغوية ومستوى الشيوع . وينص على أن الـ ١٥٠٠ كلمة الأولى هى الأكثر شيوعا فى النثر العربى الحديث، ومن ثم يجب أن تعلّم فى المستوى المبتدئ لمن يتعلم العربية لغة ثانية وأن الـ ١٥٠٠ كلمة التالية هى الأقل شيوعا ومن ثم يجب أن تعلم للمستوى المتوسط. إلا أن هذه القائمة كانت للتجريب. ولم تبن كما يقول المؤلف، على أساس علمى موضوعى معين.

٢١- قائمة معهد الخرطوم :

وقد أعدت سنه ١٩٨١ كجزء من عمل لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وعنوانها : قائمة الـ ١٥٠٠ كلمة الأكثر شيوعا فى كتب تعليم اللغة العربية للأجانب . وقد استخلصت هذه القائمة من ١٤ كتابا من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وكذلك من الوحدات الدراسية التى أُلّفت بمعهد الخرطوم الدولى للغة العربية.

٢٢- قائمة طعيمة :

وقد أعدها رشدى أحمد طعيمة سنة ١٩٨٢ بعنوان " **قائمة المفردات الشائعة الاستخدام فى البلاد العربية** ". وتشتمل على الألف كلمة الأكثر شيوعا فى الاستخدام والتى يتفق المثقفون العرب على استعمالها نطقا ودلالة . وقد طبق الباحث استبيانا على ٥٠ طالبا عربيا بالجامعات المصرية، ويمثلون ثلاث عشرة دولة وتمثل هذه الألف كلمة ما يتفق عليه ٧٠٪ فأكثر من هؤلاء الطلبة.

٢٣- قائمة مكة للمفردات الشائعة :

وقد صدرت سنة ١٩٨٣ " بالرغم من أنها تفتقر إلى تاريخ الطبع والنشر " وقد جمعت هذه القائمة من خمس قوائم سابقة وهى ذوات الأرقام التالية فى

القوائم السابق ذكرها (١٦/١٩/ ٢٠/ ٢١/ ٢٢) وقد أضاف إليها أعضاء لجنة إعدادها مجموعة من المفردات التى لم ترد فى القوائم السابقة وبلغ مجموع كلمات قائمة مكة ٥٤٤٦ كلمة . وكان مقرر لجنة القائمة الدكتور عبدالحكيم راضى وتولى رئاستها الدكتور تمام حسان عمر وكانا أستاذين بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة . وقد رتبت القائمة ألفبائيا ثم وزعت بحسب تكرار الكلمات . وقد صدرت فى ٣٩٨ صفحة.

٢٤- قائمة حوطر:

(بدون تاريخ) وقد أعدها صلاح عبد المنعم حوطر وعنوانها " **قائمة معنوية المقاطع العربية الثلاثية** " وقد أوردناها أخيرا لما يدور حولها من خلاف حول طبيعتها وهل تعتبر بحق إحدى قوائم المفردات لمجرد اشتمالها على مقاطع يتكون كل منها من ثلاثة أحرف . من الواضح أن هذه القائمة تختلف عن غيرها من قوائم المفردات . إذ أعد المؤلف مجموعة من المقاطع والتى تبلغ حوالى ٢٠,٠٠٠ مقطع . هذه المقاطع كما يقول المؤلف هى " المقاطع الثلاثة الموجودة فى اللغة العربية بحيث يحتوى المقطع الواحد على ثلاثة حروف مختلفة مثل : أبت، أبث، أبج .. بأت، بأث، بأج .. إلخ ثم عرض هذه المقاطع على مجموعات من طلاب معهد الخدمة الاجتماعية بالقاهرة لإبداء رأيهم فى مدى ألفتها لهم وتركت لهم الحرية فى تصور حركة كل حرف . والمقطع قد يكون كلمة ذات معنى مثل : " وجد " . وقد لا يكون ذا معنى مثل : " بأت " . ولعل هذا السبب، بالإضافة إلى أسباب أخرى . هو الذى أثار الجدل حول طبيعة القائمة وإمكانية احتسابها ضمن قوائم المفردات الشائعة.

٢٥- قائمة شملان:

(بدون تاريخ) وقد أعد هذه القائمة مركز الشرق الأوسط للدراسات العربية فى شملان بلبنان. وعنوانها " **قائمة الكلمات المختارة** The Selected List " ولم يتيسر للباحث الاطلاع عليها إلا أنه قد أشير إليها فى قاموس العربى الأساسى " الباكستانية ".

تعليق عام على القوائم :

لسنا نحسب المجال متسعا هنا للتعليق التفصيلى على هذه القوائم جميعها . ذلك التعليق الذى يمتد لدراسة خصائص كل منها والمنهج الذى اتبعته، ومدى التأثر بين كل منها والأخرى، والفرق بينها وبين قوائم المفردات الغربية ومجالات الاستفادة من كل منها وأوجه القوة والضعف فيها . . إلى غير ذلك من نقاط يشملها التعليق العام عليها . إلا أننا مع ذلك يمكن أن نسجل النقاط السريعة الآتية حول قوائم المفردات السابقة :

١- **من حيث مجال الاهتمام** : تنقسم هذه القوائم إلى ثلاثة أنواع . الأول وقد أعد خصيصا لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى . وقد نصت مقدمات هذه القوائم على ذلك مثل قائمة لانداو وقائمة سارتين وقائمة معهد الخرطوم الدولى وقائمة رشدى طعيمة، الثانى وقد أعد خصيصا لتعليم اللغة العربية للناطقين بها . وقد نصت أيضا مقدمات هذه القوائم على ذلك مثل قائمة بيلى وفاخر عاقل وقدرى لطفى ورشدى خاطر ومحمد محمود رضوان وفتحى يونس وغيرها . أما النوع الثالث الذى يخدم كلا المجالين : تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها فيضم معظم هذه القوائم مثل قائمة بريل وداود عبده وقائمة مكة للمفردات الشائعة وغيرها .

والذى نراه هنا هو إمكانية الاستفادة من كافة هذه القوائم لمعظم مجالات تعليم العربية سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها . والعبرة هنا هى فى أسلوب الاستعمال وطريقة توظيف ما تشتمل عليه هذه القوائم .

٢- **من حيث منهج الإعداد** : تذكر بعض القوائم بوضوح منهج الإعداد وخطة العمل التى اتبعها مؤلفوها لجمع الكلمات وتنظيمها، فيما أغفل البعض الآخر الحديث عن هذا المنهج .

٣- **من حيث نوع المادة** : اختلفت المادة التى استقى منها المؤلفون مفرداتهم . إن منهم من اقتصر على المواد المطبوعة مثل الكتب والصحف والمجلات ومنهم من اقتصر على الكتب المدرسية، ومنهم من اقتصر على لغة الحديث . .

٤- **من حيث حجم العمل** : يتفاوت حجم هذه القوائم سواء من حيث عدد المفردات التى جمعت أو حجم العينة التى استقى منها المؤلفون هذه المفردات .

فمن حيث عدد المفردات يتراوح عددها ما بين ١٠٠٠ كلمة فى بعض القوائم وقرابة الثلاثمائة ألف كلمة في بعضها الآخر . كما أن بعضها اقتصر على صحيفة أو صحيفتين وبعضها امتد إلى أكثر من ذلك .

٥- **من حيث جنسية المؤلفين :** ألف بعض هذه القوائم خبراء عرب وألف بعضها خبراء غير عرب . وكان لهذا التنوع أثره بالطبع فى تحديد الهدف أو اختيار العينة أو انتقاء المفردات أو تخطيط العمل .

٦- **من حيث منطقة الدراسة :** اقتصر بعضها على بلاد عربية معينة مثل قائمة المفردات المصرية والليبية وقائمة الرصيد اللغوى الخاصة بالمغرب العربى وقائمة الحسون وهرمز الخاصة بالعراق وغيرها . * وامتد بعضها الآخر إلى بلاد عربية مختلفة مثل قائمة بريل وفاخر عاقل وقائمة الرصيد اللغوى وقائمة رشدى طعيمة .

٧- **من حيث الفترة الزمنية :** صدرت هذه القوائم على مدى ثلاثة وأربعين عاما إذ إن أقدم هذه القوائم قائمة بريل، وكانت قد صدرت فى ١٩٤٠ بينما صدر آخر هذه القوائم سنة ١٩٨٣ وهى قائمة مكة للمفردات الشائعة .

أما من حيث الفترة الزمنية التى تغطيها كل قائمة فتتفاوت تفاوتا ملحوظا . إن بعضها يتناول مادة صدرت فى بضعة أشهر وبعضها يتناول مادة صدرت فى عدد من السنين .

٨- **من حيث جمهور القائمة :** اختصت بعض القوائم بحصر مفردات الأطفال واقتصر الآخر بحصر مفردات الكبار . كما اختلفت الخصائص العامة لهذا الجمهور من قائمة لأخرى .

٩- **من حيث الاعتماد على القوائم الأخرى :** صدرت بعض هذه القوائم تحقيقا لهدف معين يتوخاه مؤلفها دون تأثر بقوائم أخرى . مثل قائمة لطفى وقائمة رضوان وغيرها . ومنها ما اقتصر الأمر على حصر ما جاء بالقوائم الأخرى واستخراج الشائع فيها من كلمات مثل قائمة خاطر وعبده وقائمة مكة للمفردات الشائعة .

الفصل الرابع

توجيهات عامة فى تدريس المفردات

مقدمــة:

فيما يلى مجموعة من التوجيهات العامة التى قد تسهم فى تدريس المفردات فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

(أ) القدر الذى يُعلم :

يتفاوت الخبراء فى تحديد القدر المناسب من المفردات والذى ينبغى أن نعلمه للدارسين فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . فمعظمهم يقترح من ٧٥٠ : ١٠٠٠ كلمة للمستوى الابتدائى ومن ١٠٠٠ : ١٥٠٠ كلمة للمستوى المتوسط ومن ١٥٠٠ : ٣٠٠٠ للمستوى المتقدم . ويبدو أن هذا البعض متأثر بالرأى القائل بأن تعليم الأطفال من ٢٠٠٠ : ٢٥٠٠ كلمة فى المرحلة الابتدائية كاف لأن يكون لديهم قاموسا يفى بمتطلبات الحياة على شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين أولاهما كيفية تركيب الكلمات وثانيهما كيفية استخدام القاموس .

وتعترض وليجا ريفرز على مبدأ تحديد رقم يستهدف البرنامج تعليمه للدارسين . فلا أحد يستطيع، فى رأيها أن يزعم أن ٣٠٠٠ كلمة أو حتى ٥٠٠٠ كلمة كافية لضمان الطلاقة فى قراءة مختلف المطبوعات فى مختلف التخصصات مهما روعى فى اختيار هذا العدد من ضوابط.

من هنا نقول : إن القدر الذى ينبغى أن يعلّم فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أمر نسبى يتوقف تحديده على أهداف البرنامج والمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين والمواقف التى يراد تدريبهم على الاتصال بالعربية فيها .

وما يمكن أن نقدمه هنا هو اقتراح مبدأ عام لتحديد القدر الذى يعلّم فى البرامج العامة، أى غير التخصصية، لتعلم العربية ... ومؤدى هذا المبدأ العام هو : **أن القدر الذى ينبغى أن يعلّم هو ذلك الذى يحتاج إليه المتكلم المتوسط**

الثقافة فى حياته اليومية والذى يستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة والدقة العلمية ويسهل الاتصال بين الدارس والناطقين بالعربية في مختلف بلادهم .

يبقى بعد ذلك انتقاء الكم المناسب لكل جمهور من الدارسين حسب أهدافهم .

(ب) حفظ قوائم مفردات :

يتصور البعض أنه يمكن تعلّم العربية كلغة ثانية ببساطة لو حفظ الطلاب قائمة تضم مجموعة المفردات العربية شائعة الاستخدام عالية التكرار مترجمة للغاتهم الأولى أو إلى لغة وسيطة يعرفونها . . ولهؤلاء البعض شيء من المنطق . . إذ إن الهدف النهائى من تعلم اللغة أن يكون الطالب ذا حصيلة من المفردات والتراكيب التى يستطيع استعمالها وقتما يريد الاتصال .

إلا أن لهذا التصور خطورته . . وتكمن هذه الخطورة فيما يلى :

١- ينطلق هذا التصور من تصور خاطئ للغة وعناصرها . إن اللغة أكثر من مجرد مجموعة مفردات . . إنها أصوات ومفردات وتراكيب. ثم سياق ثقافى .

٢- قد يؤدى مثل هذا التصور إلى تعسف بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى اختيار مفردات لا يحس الطالب بالحاجة إليها وليست ذا فائدة له .

٣- من شأن هذا التصور أن يحول العملية التعليمية إلى عملية قاموسية أو معجمية بحتة . وهذا ضد الاتجاه الحديث فى تعليم اللغات .

٤- يغفل هذا التصور أيضا أهم أساليب توصيل المعنى عند الاتصال الشفهى . ليست القضية مقصورة على ضم مجموعة من المفردات بعضها إلى بعض، إن المتحدث يستخدم غالبا عند الحديث مجموعة من الأساليب التى يطلق عليها اللغة الجانبية Paralinguistics مثل حركات الوجه والإشارة باليد فضلا عن الإيقاع والنبر والتنغيم . وكل هذه الأساليب من شأنه أن يثرى المفردات عند استعمالها ويجعل الاتصال عملية حية وليست معجمية ميتة . من هنا لا نستطيع أن

نكتفى بتحفيظ مجموعة من المفردات للطلاب على افتراض قدرتهم على استعمالها فى مواقف الاتصال بعد ذلك .

٥- أثبتت بحوث علم النفس التربوى أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكلمات الواردة فى جمل ذات معنى وليست الكلمات المجردة عن سياقها . إن المعنى شرط للحفظ الجيد . ولقد عجز كثير من المفحوصين عند إجراء تجارب نفسية فى هذا المجال عن حفظ كلمات مستقلة أو حروف لا رابط بينها .

٦- ثم إن الزعم بأن الطالب سوف يحفظ العربية إذا كانت مترجمة للغة الدارسين زعم خاطئ . فليس من اللازم أن يجد المعلم تقابلا لكل كلمة عربية فى لغة الدارسين . فقد تؤدى كلمة عربية واحدة معنى جملة كاملة بلغة الدارس . والعكس صحيح خاصة إذا كان حديثنا حول المصطلحات والمفاهيم .

ولنتصور طالبا يريد ترجمة هذه العبارة إلى الإنجليزية :

"الدعاء مخ العبادة " فلا أحسبه يذكر لكلمة " مخ " هنا كلمة brain !

٧- لعل من أسباب صعوبة الترجمة الحرفية للكلمات العربية أن كلمة الواحدة قد يتعدد معناها بتعدد سياق الذى ترد فيه . بل قد يكون لها معنى مخالف تماما لمعناها وهى مستقلة . ولقد أحصى الكاتب ٢٢ معنى لكلمة " ضرب " ولكل معنى مقابل فى لغة الدارسين (انظر الملحق الوارد فى آخر هذا الفصل) .

(ج) أساليب توضح المعنى :

كيف يوضح المعلم المعنى للكلمة الجديدة ؟ هناك عدة أساليب نذكرها بالترتيب الذى نقترح ورودها فيه :

١- إيراد ما تدل عليه الكلمة من أشياء (النماذج) كأن نعرض قلما أو كتابا عندما ترد كلمة قلم أو كتاب .

٢- تمثيل المعنى، كأن يقوم المعلم بفتح الباب عندما ترد جملة (فتح الباب) .

٣- لعب الدور كأن يلعب المعلم دور مريض يحس بألم فى بطنه ويفحصه طبيب .

٤- ذكر المتضادات antonyms كأن يذكر لهم كلمة بارد فى مقابل كلمة ساخن إن كان لهم سابق عهد بها .

٥- ذكر المترادفات synonyms كأن يذكر كلمة " السيف" لتوضيح معنى كلمة "صمصام" إن كان لهم سابق عهد بكلمة سيف .

٦- تداعى المعانى free associations وذلك بذكر الكلمات التى تثيرها فى الذهن الكلمة الجديدة . كأن يذكر عند ورود كلمة (عائلة) الكلمات الآتية : زوج، زوجة، بيت، أسرة، أولاد . . . إلخ .

٧- ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها . وهذا أيضا من أساليب توضيح المعنى . فعند ورود كلمة (مكاتبة) مثلا يستطيع المعلم بيان أصلها (كتب) وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب - مكتوب - كتاب - . . . إلخ) . ويعتبر هذا الأسلوب أكثر فاعلية فى اللغات التى تعتمد على الإلصاق . أى تشيع فيها ظاهرة إلحاق زوائد على الكلمات تغير من معناها . مثل الإنجليزية . فمن الفعل read يمكن بناء كلمات كثيرة ذات معان مختلفة مثل : readability reading , readabl , reade إلخ . .

٨- شرح معنى الكلمة بالعربية وذلك بشرح المقصود من الكلمة (مثل ذكر هذه العبارة . " اشتد اخلاصه فى العمل " شرحا لكلمة " يتفانى") .

٩- تعدد القراءة، فى حالة ورود كلمة جديدة فى نص يقرأه الطلاب يمكن تكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة عدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها . وبذلك يكتسب الطلاب اتجاها إيجابيا نحو تعدد مرات القراءة . . فالطالب مع تعدد مرات القراءة يفهم أكثر .

١٠- البحث فى القاموس، يمكن تكليف الطلاب فى المستويات المتوسطة والمتقدمة بالبحث فى القواميس العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة .

١١- الترجمة إلى لغة وسيطة وهذا آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم لتوضيح معنى الكلمة . إن على المعلم ألا يتعجل فى هذا الأمر ولقد يرى البعض اللجوء إلى ذلك فى بداية الأمر . اختصارا للوقت والجهد . إلا أن هذا البعض يغفل عن شىء أهم وهو أن اللجوء إلى الخطوات السابقة، قبل الترجمة، يترك من الآثار الجانبية ما يثرى العملية التعليمية وينمى القيم والاتجاهات ويكسب المهارات .

ملحـــق

١- ضرب الرجل العدو	= أصابه
٢- ضرب الشيء	= تحرك
٣- ضرب البرق	= اختلج
٤- ضرب الجرح	= اشتد وجعه
٥- ضرب في الماء	= سبح
٦- ضرب بيده	= أشار
٧- ضرب في البوق	= نفخ
٨- ضرب الصلاة	= أقامها
٩- ضرب الخيمة	= نصبها
١٠- ضرب بنفسه الأرض	= أقام فيها
١١- ضرب على يده	= حجر عليه ومنعه التصرف بماله
١٢- ضرب القاضي على يده	= أمسك
١٣- ضرب على أذنه	= منعه أن يسمع
١٤- ضرب الزمان	= مضى
١٥- ضرب الشيء بالشيء	= خلطه
١٦- ضرب الدرهم (عملة)	= سبكه وطبعه
١٧- ضرب الأجل	= عينه
١٨- ضرب المثل	= قاله وبيّنه
١٩- ضرب الجزية عليهم	= أوجبها
٢٠- ضرب الدهر بيننا	= فرقنا
٢١- ضرب إليه	= مال
٢٢- ضرب كذا في كذا	= أي كرر الرقم بدوره (٥ × ٥ = ٢٥)

مراجع البابين الرابع والخامس

أولا: المراجع العربية

١- إبراهيم محمد الشافعي، **قائمة بالكلمات الشائعة في المذكرات الشخصية لتلاميذ السنة الأولى الإعدادية بمدينة الإسكندرية واستغلالها في القراءة**، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة، ١٩٥٧ (عين تنورة) .

٢- داود عطية عبده، **المفردات الشائعة في اللغة العربية**، الرياض، جامعة الرياض، ١٩٧٩ .

٣- راجي محمود روموني، طريقة التدريبات الموحدة، **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٧٨م .

٤- رشدي أحمد طعيمة، **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٢ .

٥- السيد العزاوي وهدى برادة، **قائمة الكلمات الشائعة في كتب الأطفال**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦ .

٦- صلاح عبدالمنعم حوطر **قائمة معنوية المقاطع العربية الثلاثية**، الرياض عمادة شئون المكتبات، جامعة الرياض د.ت

٧- عبدالرحمن الحسون، صباح هرمز **الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم** بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ١٩٧٣ .

٨- علي محمد القاسمي : **" هل تختلف طرائق تعليم القراءة لأبناء اللغة العربية عنها لغيرهم" ؟ من بحوث تربوية نفسية** . العدد ٦ من سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٦ .

٩- فاخر عاقل، **المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية**، دمشق ١٩٥٣ .

١٠- فتحي علي يونس، **الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الثلاثي الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم مجالات تدريس اللغة في ضوئها** . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس القاهرة ١٩٨٠ .

١١- فتحى على يونس ومحمود كامل الناقة **أساسيات تعليم اللغة العربية** . القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٧٧ .

١٢- اللجنة الدائمة للرصيد اللغوى، **الرصيد اللغوى الوظيفى للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي**، تونس، الهيئة الاستشارية للمغرب العربى فى التربية والتعليم سبتمبر ١٩٧٥ .

١٣- محمد محمود رضوان وآخرون، **"التخلف فى القراءة وفى الكتابة بالمرحلة الأولى أسبابه وأساليب علاجه**، صحيفة التربية، القاهرة يناير ١٩٦٧ .

١٤- محمود رشدى خاطر . **قائمة المفردات الشائعة فى اللغة العربية** . سرس الليان ج. م . ع، المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى، ١٩٥٥ .

١٥- محمود رشدى خاطر وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، القاهرة، دار المعرفة ط٢، ١٩٨١ .

١٦- معهد الخرطوم الدولى اللغة العربية، **قائمة ١٥٠٠ كلمة الأكثر شيوعا فى كتب اللغة العربية للأجانب**، الخرطوم، ١٩٨١ .

١٧- وحدة البحوث والتأليف، **قائمة مكة للمفردات الشائعة**، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٣ .

١٨- وليم جراى، **تعليم القراءة والكتابة**، ترجمة محمود رشدى خاطر وآخرين، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١ .

ثانيا: المراجع الأجنبية

19- Arab, M. et al, **Dictionary of Basic Arabic,** Karachi, Society for the Promotion of Arabic, 1976.

20- Bailey, B.M. **A Test of Modern Arabic Words,** Cairo, Nile Mission Press, N.O.

21- Brill, M. **The Basic List of the Arabic Daily Newspapers,** Jerusalem, The Hebrew University Press Association, 1940.

22- Fries, C.C. "Preparation of Teaching Material" in **Language Learning,** Vol.9, No. 18,2.

23- Grittner, p. **Teaching English as a Foreign Language,** London, Longman, 1969.

24-Gurrey, p. Teaching Foreign Languages, Harper & Raw, 1966.

25- Landau, J. M. **A Word Count of Modern Arabic Press,** New York, American Council of Learned Societies, 1959.

26- Lotfi, M. K. Changes Needed in Egyptian Readers to Increase their Values, Ph.D. Dissertation, Chicago, University of Chicago, 1948 (Unpublished).

27- McCarus, E. & R. Rammuny, **Word Count of Elementary Modern Literary Arabic Textbooks,** Ann Arbor, Michigan, Center for Research on Language and Languages Behaviour, University of Michigan, 1968.

28- Radwan, M. M, The Relation Between Reading Materials Used by Egyptian Children Entering School, M.A thesis, London, 1952, (Unpublished)

29-Rivers, W. & M. Temperly, **A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language,** N.Y, Oxford University Press, 1978.

30- Robinett, B. W. **Teaching English to Speakers of Other Languages, Substance and Technique,** Minneapolis, Minn, University of Minnesota Press, 1978.

31-Sartain, **E.M. Graded Vocabularies for Learners of Arabic,** Cairo, American University, 1979.

32- Strickland, **R. The Language Arts in the Elementary School,** Lexington, D.C. Heath & Company, 1969.

33-Toiemah, R. A. The Use of Cloze to Measure the Proficiency of Students of Arabic as a Second Language in Some Universities in the USA, Ph.D. Dissertation, Minneapolis, University of Minnesota, 1978.



الباب السادس

التدريبات والاختبارات

الفصل الأول: التدريبات اللغوية، مفهومها وأنواعها

الفصل الثانى: تدريبات التراكيب

الفصل الثالث: طريقة التدريبات الموحدة

الفصل الرابع: الاختبار اللغوى

الفصل الخامس: مستويات الأسئلة

الفصل السادس: اختبار التتمة، مفهومه وخصائصه

الفصل السابع: اختبار التتمة، خطوات بنائه



الفصل الأول

التدريبات اللغوية (مفهومها - وأنواعها)

معنى التدريب :

ينتمى تعليم اللغات الثانية إلى الميدان النفسى حركي pschomotor الذى تلعب الممارسة فيه الدور الأكبر في تنمية مهاراته. والتدريبات اللغوية language drills تستهدف تمكين الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التى تعلمها فى الفصل. وكلمة بالإنجليزية drill توحي بهذا المعنى، إذ إن من معانيها يثقب أو يحفر . فالتدريب اذن وسيلة لحفر المهارة التى تعلمها الفرد وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلمه بشأنها.

الفرق بين التدريب والتقويم :

ويخلط بعض المعلمين بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما معالجته ما تعلمه الطالب من مهارات . والواقع أن بينهما فروقا ينبغى أن نوضحها هنا. من أهم هذه الفروق ما يلى :

١- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات بينما تهدف الاختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه.

٢- ليس من المطلوب فى التدريب إصدار حكم، بينما يعتبر الحكم شرطا من شروط الاختبار . بعبارة أخرى فإن التدريب عملية تعليمية أساسا بينما نجد أن الاختبار عملية حكمية judgemental .

٣- يقتصر الأمر فى التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية بينما يمتد الاختبار إلى إعطاء درجة.

٤- يقدم المعلم فى أثناء التدريب النموذج الذى يحتذى فى الوقت الذى لا يعتبر النموذج فيه شرطا فى الإختبار.

٥- يعقب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوى فى الحصة بينما يغطى الاختبار عادة ما تم تقديمه فى حصص سابقة.

٦- فى ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحدة ويعمل على تثبيتها قبل اختبار الدارسين فيها بينما يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحدة ويشمل عددا من المهارات.

أنواع التدريبات:

أما من حيث أنواع التدريبات فمن الممكن تقسيمها إلى نوعين أساسين يندرج تحت كل منهما أنواع ثانوية . هذان النوعان هما :

- التدريبات النمطية pattern drills أو كما تسمى فى بعض كتب تعليم اللغات الثانية الممارسة النمطية وهى عبارة عن مجموعة من التمرينات التى تثبت على شكل واحد وتتطلب طريقة واحدة فى الاستجابة لها. وهدف هذه التدريبات تثبيت الأنماط التى تعلمها الطالب. وتشجيع فى مجال النحو وتعليم التراكيب.
- التدريبات الاتصالية communication drillsوهى التى تدور فى موقف اتصالى عن طريق الحوار مع الآخرين، ولا تتبع شكلا واحدا كما لا تنبئ باستجابة واحدة من الطلاب.

الفرق بين التدريب النمطى والاتصالى :

وفيما يلى أهم ما بين هذين النوعين من فروق :

١- التدريب النمطى شكل لا يهمه محتوى الجملة قدر ما يهمه النمط اللغوى الذى يحكمها والذى ينبغى تدريب الطالب عليه . بينما نجد التدريب الاتصالى مقيدا بموقف اجتماعى معين، ومن ثم يأخذ التدريب الاتصالى عدة أشكال.

٢- التدريب الخطى مقيد الاستجابة أى أننا نتوقع من الدارس ما سيقوله ما دام فاهما للتدريب مكتسبا للمهارة اللغوية المقيسة فإذا سمع الطالب هذه الجملة أنا من ماليزيا وطلب منه أن يستبدل بماليزيا كلمة أخرى فسيختار الدارس الكلمة المعبرة عن بلده ويقولها : أنا من باكستان وهذا تدريب نمطى . أما إذا سئل : ماذا أكلت فى الصباح اليوم ؟ فلن يستطيع التنبؤ بإجابته فقد يذكر أسماء أطعمة معينة وقد لا يذكر شيئا لأنه لم يتناول إفطاره !! وهذا تدريب اتصالي.

٣- التدريب النمطى لا يرتبط بموقف اجتماعى معين، إنه مجرد تدريب على بناء جملة معينة أو ظاهرة لغوية خاصة أو غير ذلك من أنماط تعليمها الطالب ويرجى تثبيت شكلها عنده وتمكينه من استخدامها فى أى موقف بعد ذلك.

التدريبات تشبه إلى حد كبير النطق الصورى formal logic الذى لا يهتم بمضمون القصة قدر ما يهتم بشكلها .. بينما نجد التدريب الاتصالى تدريبا فعليا على موقف حى يتم فيه الاتصال بين فردين، ومن ثم يحتل الاهتمام بالمعنى مكانة كبيرة عند المعلم ومؤلف الكتاب حتى يدرب الطالب على فعل رسالته فى موقف معين بطريقة معينة يضمن وصولها بكفاءة دون تقيد بشكل التدريب.

٤- يرتبط بالنقطة السابقة أن الطالب مقيد بالعبارات والجمل التى يختارها المعلم فى التدريب النمطى بينما هو حر فى اختيار عباراته فى التدريب الاتصالى، إذ إن لكل موقف لغته.

٥- وعلى عكس النقطة السابقة نجد الطالب حرا فى استخدام التدريبات النمطية ما دامت مسجلة على شرائط، له أن يسمعها وقتما شاء وأينما شاء . بينما هو مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب الاتصالى . إذ لا بد له من مصحح ومراجع . ومن شخص يكمل معه دائرة الاتصال.

٦- التدريب النمطى ذو لغة مصطنعة وتقديمه للطالب على افتراض قدرته على تطبيقه بعد ذلك فى الحياة . وهذا بالطبع أمر خطأ .

المهم هنا هو اختلاف لغة التدريبات النمطيـة عن لغة التدريبات الاتصالية . ففى الوقت الذى يسيطر فيه على الأولى الجمود والشكليـة تشيع فى الثانية الواقعية والحياة.

٧- أما من حيـث الموقف الاجتماعى لكل من النوعين، فـالتدريب النمطى يمكن أن يتم بشكل جماعى عام . يكرر فيه الدارسون ما سمعوا . بينما يتطلب إجراء التـدريب الاتصالى انفراد الطالب بالحـديث مع طالب آخر ولا تصلح هنا جماعية الأداء إلا عند الرغبة فى تكرار ما قيل.

٨- وأخيرا فـإن المنطلق الذى يستند إليه التـدريب النمطى يختلف عن ذلك الذى يسـتند إليه التـدريب الاتصالى . إن الـتدريب النمطى يسـتند إلى مـبادئ النظرية السلـوكيـة فى علم النفس behavioristic theory والتى ترى أن تعلم اللغة إنما هو تكوين عادات، هى علاقة بين مـثير واستجابة وتقوى الاستجابة كلما قوى المثير وتكرر تعرض الطالب له . بينما يستند التدريب الاتصالى إلى تصور للغة وتعليمها، فاللغة وسيلة اتصال وليس المقصود بتعلـيمها مجرد شكل بين عادات وإنما تنمـية قدرة الطالب على الاستخدام المبدع للغة فى مواقف حيـة يستطيع فيها توظيف ما تعلمه فى تكوين جمل جديدة وأنماط غير مـوحدة . إن تنمية القدرة على الابتكار فى الاسـتخدام اللغوى لا تتأتى بتـحفيظ الطالب أنماطا معـينة سواء عن طريق تكرارهـا أو غيـر ذلك من أشكال . وإنما تتـأتـى بالانطلاق مع الطالب سواء فى طرح السؤال أو فى قبول الإجابة.

التدريب المعنوى:

ويضيف الدكتور راجى رمونى لهذين النوعين من التدريبات نوعا آخر يسميه التدريب المعنوى ويعطى هذه الأنواع الثلاثة الأسمـاء الآتية : تدريبات ميكانيكية، وتدريبات معنوية، وتدريبـات اتصالية . ويقصد بالتـدريبات الميكانيكية ذلك النوع من التدريبات الذى يهدف إلى مساعـدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية سواء أكانت أصـواتا أم مفـردات أم تراكيب خـاصة فى المراحل الأولى من تعليم الـلغة العربية بينمـا يقصد بالتدريبات المعنوية ذلك النوع من التـدريبات الذى يهدف إلى

تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها فى ذاكرة الطالب . أما التدريبات الاتصالية أو المماسات الاتصالية communication practice كما يسميها فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوى والكتابى إذ ينوع الدارسون للغات الأجنبية استعمالها فى حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الأمم التى يدرسون لغاتها. ويستند هذا النوع الأخير من التدريبات فى رأى رمونى إلى فكرة العالم النفسى جلفورد فى نظرية structure of intellect model والتى يؤكد فيها على ضرورة الربط والتمييز بين التدريب الذى يتطلب إجابة مقيدة divergent production والتدريب المتشعب الحر divergent production الذى يؤدى إلى عملية الإبداع والابتكار والوصول إلى حلول عملية . ولهذا نراه يدعو إلى زيادة الاهتمام باستعمال النشاطات الحرة أكثر من استعمال ما تعلموه من مفردات وأنماط لغوية فى مناسبات حقيقية لها صلة وثيقة مباشرة بحياة الطالب وخبراته داخل الصف وخارجه.

وتحت كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسة الثلاثة السابقة أنواع من التدريبات الثانوية، ويجملها رمونى فى الجدول التالى :

(جدول ٦) التمارين اللغوية الشائعة الاستعمال

	ميكانيكية	معنوية	اتصالية
الغرض	السيطرة الأوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصول والمفردات والتراكيب).	استعمال المهارات اللغوية المكتسبة استعمالا محدودا على نطاق ضيق.	استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلى نطاق واسع.
النوع	١- استماع. ٢- تكرار. ٣- تصريف. ٤- تبديل. ٥- تحويل. ٦- نسخ.	١- ربط. ٢- إكمال. ٣- صواب أم خطأ. ٤- ملاءمة. ٥- سؤال - جواب (نصوص) ٦- تكوين أسئلة. ٧- تكوين جمل. ٨- ترجمة. ٩- محادثة تحت إشراف المعلم. ١٠- كتابة تحت إشراف المعلم . ١١- تلخيص. ١٢- إملاء.	١- محادثة حرة. ٢- مناقشة عامة. ٣- تدوين ملاحظات. ٤- تقارير شفوية وكتابة. ٥- إنشاء حر.
الصفات المميزة	١- استجابة مقيدة.	١- استجابة مقدة مع اختيار حر. ٢- تعليم إيجابي.	١- استجابة حرة. ٢- تعليم وظيفي.

الفصل الثانى

تدريبات التراكيب

مقدمة:

تعليم الطلاب قاعدة نحوية معينة يستلزم تدريبهم عليها . وهناك أنواع مختلفة من التدريبات نذكر منها بإيجاز ما يلى :

١- التكرار: repetition

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات معينة عن طريق أدائها أكثر من مرة، وفى هذا التدريب يؤدى المعلم المهارة المطلوب تعلمها ثم يشير إلى أحد الدارسين طالبا منهم تكرارها مثل :

النموذج :

المعلم : هذا كتاب

الدارس ١ : هذا كتاب

المعلم : هذا كتاب.

الدارس ٢ : هذا كتاب.

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر نفس الاستجابة مرة ثانية.

٢- الاستبدال: substitution

يستهدف هذا التدريب تثبيت تركيب لغوى معين أو التأكد من فهمه. ويتخذ هذا التدريب عدة اشكال منها البسيط ومنها المعقد، ومن هذه الأشكال ما يلى :

(أ) النموذج : أنا طالب من مصر.

. . . .

١- أنتَ . . . . ٢- أنتِ . . . .

٣- هو . . . . ٤- هما . . . .

٥- . . . . مدرس . . . . ٦- . . . . السودان.

(ب) النموذج : رأيت الطالب / رأيته .

رأيت الطالبة / رأيتها.

١- أخذت الكتاب / . . . .

٢- سمعنا الأغنية / . . . .

٣- شربت الماء / . . . .

(ج) النموذج : هل معك نقود ؟ (نعم) / نعم، معى نقود.

هل عندك كتاب ؟ (لا) / لا، ليس عندى كتاب .

١- هل أنت مصرى ؟ (نعم) / . . . .

٢- هل معك قلم ؟ (لا) / . . . .

٣- هل المنزل قريب ؟ (نعم) / . . . .

(د) النموذج : أين الكتاب ؟ / الكتاب فوق الطاولة.

أين القلم ؟ / القلم فى الحقيبة.

(فى هذا التدريب تستخدم الصور المعبرة عن أوضاع الأشياء وأماكنها أو تستخدم الأداء الفعلى من المعلم للتعبير عن الأوضاع والأماكن، ويقيس هذا التدريب مدى فهم الدارسين لظروف المكان وحروف الجر)

٢- سؤال وجواب question - answer

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة، وتوجيهها والرد عليها.

وهنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب .

النموذج : أنا بشير، من أنتَ ؟

الدارس : أنا جون.

٤- **تحويل transformation:**

يستهدف هذا التـدريب مهارة تغيير تراكيب الجملة وتحـولها إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية .

النموذج : أنا من مصر / أنا مصرى .

١- هو من لبنان / ....

٢- هو من السودان / ....

٣- أنت من تونس / ....

٥- **تكوين الأسئلة question formation:**

هذا التدريب مزيج من عـدة تدريبات، فهو قريب إلـى التدريبين السابقين، وفى هذا التدريب يقدم المعلم جملة ما ويطلب من الدارس صوغ سؤال منها :

النموذج : هذا مكتب / هل هذا مكتب ؟

١- هذه خريطة / ....

٢- الخريطة على الحائط / ....

٣- هو محمد / ....

٤- البيت بعيد / ....

٦- **التدريب الهرمى pyramid drill:**

فى هذا التدريب تأخذ استجـابات الدارسين شكلا تراكميا يُضيف كل منهم إلى الآخر كلمة أو جملة صغيرة.

المعلم : أنا طالب.

الدارس ١ : (يكرر) أنا طالب .

المعلم : سوداني.

الدارس ٢ : أنا طالب سوداني.

المعلم : فى جامعة .

الدارس ٣ : أنا طالب سودانى فى جامعة.

المعلم : الخرطوم.

الدارس ٤ : أنا طالب سودانى فى جامعة الخرطوم.

٧- التدريب التسلسلى chain drill:

فى هذا التدريب يكرر كل دارس استجاة من سبقه أو يجيب على سؤال وجهه إليه :

الدارس ١ (موجها حديثة إلى الدارس ٢) : أنا بشير، من أنت ؟

الدارس ٢ (موجها حديثه إلى الدارس ١) : أنا جون (ثم يتلفت إلى الدارس ٣ قائلا: أنا جون، من أنت ؟) وهكذا . .

٨- تكملة completion:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها . ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال، منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة .

(أ) النموذج: يكتب الطالب . . . . (الدرس)

. . . . الأستاذ الدرس .

القلم. . . . . الحقيبة .

يذهب الطالب . . . . .المدرسة .

(ب) النموذج : يأكل الولد . . . .

الكتاب - التفاح - الورقة .

يستمع الطالب - الورقة .

على - فوق - إلى .

٩- تركيب جمل sentence formation:

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات واستخدامها استخداما صحيحا عن طريق تقديم كلمات قديمة يطالب الدارس بأن يركب منها تراكيب جديدة لم تكن قد وردت عليه فى النصوص أو التدريبات السابقة .

نموذج : عربى - سامى - طالب / سامى طالب عربي .

فى - هو - طالب - الجامعة / . . . .

هو - فى - يدرس - القاهرة / . . . .

١٠- تدريب المزاوجة matching:

هذا شكل من أشكال تدريبات التعرف، ويستهدف تثبيت مهارة الدارس في تعرف مفردات أو جمل او تراكيب لغوية مفيدة، وينبغي أن يوضح الفرق بين اختبار المزاوجة حيث يستهدف الأول قياس مهارة الدارس في التعرف على مفردات أو تراكيب معينة، بينما يستهدف الثاني تدريب المزاوجة إلى جانب التعرف، تثبيت مهارة لغوية معينة.

نموذج :

اختر من جمل العمود (ب) ما يكوّن جملة ذات معنى مع كل جملة من العمود (أ) .

(أ)	(ب)
هل قرأت	إلى القاهرة
سافرت أمس	خلق طيب
صدق الحديث	الدرس اليوم

١١- ترجمة: translation

تختلف تدريبات الترجمة عن قطع الترجمة التقليدية في كون الأولى ذات هدف محدد يتعلق بمهارة لغوية واحدة، كأن يستهدف التدريب مثلا تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية في اللغة العربية، وإدراك الفرق بين اللغتين في هذا الخصوص. فقد يطالب الدارس بترجمة هذه الجمل :

I met him on the university street the breakfast is at seven thirty A.M.

الفصل الثالث

طريقة التدريبات الموحدة

فكرتها :

عرض هذه الطريقة الدكتور راجي رموني في بحث قدمه للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها والتي عقدت بجامعة الرياض (الملك سعود حاليا) سنة ١٩٧٨ . ونظرا لما تتميز به هذه الطريقة من تكامل بين أنواع التدريبات اللغوية وشمول في تدعيم المهارات وطرافة في العرض وإمكانية التعميم فقد رأينا أن نعرضها هنا.

تنطلق طريقة التدريبات الموحدة من تصور لطبيعة التدريبات اللغوية الثلاثة الآتية : التدريب الاتصالي . وقد أوضحنا الفرق بين هذه الأنواع في الوحدة السابقة . . وقد قدم عددا من النماذج من التدريبات والنشاطات والمواد الخاصة المقصود منها توفير عنصري النجاح والثقة في نفس الدارسين كي يدركوا قيمة ما تعلموه ويربطونه بما يجري في حياتهم من خبرات وتجارب مجدية، وكان لابد من مزج هذه التدريبات والنشاطات الإضافية مع دروس وتمرينات الكتاب الذي يستعمل في التدريس بجامعة ميشجان ألا وهو كتاب مبادئ العربية المعاصرة : Elementary of Modern Standard Arabic من تأليف بيتر عبود وآخرون.

فكرة عن كتاب مبادئ العربية المعاصرة :

ينبغي عليّ قبل إعطاء نماذج من التمرينات بإعطاء فكرة عن دروس كتاب مبادئ العربية المعاصرة باختصار . يحتوي كل درس من دروس الكتاب على نص أساسي متبوع بقائمة المفردات الجديدة في الدرس ومعانيها بالإنجليزية فشرح للتراكيب الجديدة يتخلله بعض تمرينات القواعد . ويتبع ذلك تمرينات عامة معظمها " ميكانيكية " و "معنوية " ونصوص للقراءة والفهم (في بعض الأحيان) تتدرج بعملية التدريب من التمرين " الميكانيكي " إلى التمرين " المعنوي " فالتمرين "الاتصالي "

نماذج من التدريبات :

النماذج التالية ترينا كيف نتدرج بعملية التدريب من التمرين الميكانيكى إلى التمرين المعنوى فالتمرين " الاتصالى " مبتدئين بالدرس الأول من دروس الكتاب.

١- تمرين ميكانيكي : تكوين أسئلة باستعمال " هل " :

(الدرس الأول، تمرين ٤، ص٦).

المعلم : هذا سمير.

التلميذ : هل هذا سمير ؟

هذه مريم	هذا سامي
هذا سليم	هذه نانسي
هذه وداد	هذا فريد

بعد الانتهاء من هذا التمرين مباشرة أضيف التمرين " المعنوى " التالى للتأكد من أن التلاميذ أولا فهموا استعمال صيغة الاستفهام باستعمال " هل " وثانياً قاموا بأنفسهم بتكوين أسئلة نابعة من دائرة تجاربهم.

٢- تمرين معنوى : سؤال - جواب . (شفويا وكتابة) :

يطلب المعلم من أحد الطلاب أن يشير إلى طالب ثان ويذكر اسمه ويقوم بكتابة ما قاله الطالب الأول على اللوح.

ط١ : هذا يوسف.

يطلب المعلم من طالب ثالث أن يسأل الصف فيما إذا كان الطالب الثانى "يوسف " . وبعد توجيه السؤال يقوم بكتابته على اللوح.

ط٣ : هل هذا يوسف ؟

ثم يختار الأستاذ أحد الطلاب الذين عندهم رغبة فى الإجابة على السؤال ليقوم بإعطاء الإجابة أولا شفوياً ثم يكتبها على اللوح.

ط ٤ : نعم، هذا يوسف .

يطلب الأستاذ من طالب آخر أن يشير إلى " يوسف " ويسأل الصف فيما إذا كان " يوسف " أو " سميرا ".

ط٥ : هل هذا سمير ؟

صورة أخــرى يختار الأستــاذ طالبا من طلاب الصف ليجــيب على السؤال شفويا ثم يكتب إجابته على اللوح تحت السؤال الأخير.

ط٦ : لا، هذا " يوسف "

وتستمر طريقة السؤال والإجابة بين الطلاب لمدة ٣ دقائق باستعمال المفردات الغائب والمخاطب المذكر والمؤنث . هذا موجز لما أنتجه الطلاب خلال هذه الفترة:

ط١ : هذا يوسف .

ط٣ : هل هذا يوسف ؟

ط٤ : نعم . هذا يوسف.

ط٥ : هل هذا سمير ؟

ط٦ : لا، هذا يوسف.

ط٧ : هذه كريمة.

ط٨ : هل هذه كريمة ؟

ط٩ : نعم . هذه كريمة .

ط١٠ : هل أنت جلال ؟

ط١١ : نعم . أنا جلال .

ط١٢ : هل أنت وداد ؟

ط١٣ : لا، أنا جميلة .

٣- تمرين اتصالى : محادثة حرة بين الطلاب :

استطاع الطــلاب بعد عمل التــمرينين " الميكانيكى " و " المــعنوى " المشار إليه أعــلاه القيام بالاتصال المبــاشر فيمــا بينهم مستــعملين ما تعلموه من مــفردات وتراكيب . وهذا موجز المحادثة التى جرى بينهم :

ط١ : من أنت ؟	ط٢ : أنا وداد
من هذا يا وداد ؟	هذا سامي
ومن هذه ؟	هذه فاطمة

ط٣ : هل هذا سمير ؟ | ط٤ : نعم . هذا سمير .
من هذا وهذه ؟ | هذا على وهذه جميلة .
ط٥ : هل أنت مريم ؟ | ط٦ : لا . أنا كريمة .
من أنا ؟ | أنت وداد .
ومن هذا ؟ | هذا طارق .

النشاطات التربوية:

أما عن النشــاطات التى قدمهــا الكاتب والتى تساعد على اســتعمــال اللغة فكانت كما يلى :

١ - نشاط التهيئة :

وفيه يبـدأ المعلم ببعض عبارات التـحية ومطالبة أحـد الطلاب بكتابة تاريخ ذلك اليوم باللغــة العربية على اللوح ويـتبع ذلك بعض الأسئلة العــامة التى تدور حول موضــوعات الدروس الأخيــرة وما يتعلق منها بخــبرات الطلبة . وفيــما يلى مجموعة من الأســئلة التى استعملتها فى بداية الحصة التى قــابلت فيها الصف بعد تقديم النص الأساسى للدرس السابع والقواعد المبنية عليه ؟

١- صباح الخير .

٢- كيف الحال ؟

٣- من أين أنت يا كريمة ؟

٤- هل درست اللغة الإنجليزية فى المدرسة الثانوية فى آن آربر ؟

٥- هل أكملت دراسة اللغة الإنجليزية هناك ؟

٢- ألعاب لغوية : Language games ضمير المفعول به المتصل بالفعل .

قام الطلاب بهــذه اللعبــة بعد شرح ضــمير المفــعول به المتصــل بالفعل فى الدرس العاشر . وسارت اللعبة كما يلى :

ط١ : يعطى جذر Stem أى فعل متعد يعرفه .

ط٢ : يأخذ نفس الجذر الذى أعطاه الطالب الأول ويضيف عليه ضمير الفاعل المتصل.

ط٣ : يكمل الجملة بإضافة ضمير المفعول به المتصل بالفعل وما تتطلبه الجملة من زيادة لتصبح جملة مفيدة.

وفى حالة عدم استطاعة الطالب إعطاء الإجابة الصحيحة فى خلال خمس ثوان عندما يأتى دوره يسقط من اللعبة . ويستحسن ألا تستمر هذه اللعبة أكثر من ثلاث دقائق وهذا ملخص لما دار بين الطلبة فى هذه اللعبة:

ط ١ شاهد .

ط٢ شاهدت .

ط٣ شاهدتها فى المكتبة .

٣- الكتابة تحت إرشاد المعلم :

فى نهاية كل درس يكلف الأستاذ طلابه بترجمة مجموعة من الجمل أو قطعة قصيرة من الإنجليزية إلى العربية أو بكتابة موضوع إنشائى قصير، وق وجدت أن مثل هذا التدريب يفيد فى مراجعة مفردات الدرس الجديد وقواعده بالإصافة إلى تنمية قدرة التعبير الكتابى عند الدارسين . فعلى سبيل المثال قام الطلاب معا فى نهاية الدرس .

٤-تقارير قصيرة شفوية وكتابية :

يطالب الدارسون عند البدء بدروس الجزء الثانى من الكتاب بكتابة إنشاءات قصيرة تعتمد على موضوعات مألوفة لديهم وتخصص ساعة واحدة أسبوعيا لقراءة ومناقشة هذه التقارير فى الصف .

٥- اجتماعات خاصة :

وفيها يلتقى الطلاب مع الأستاذ على فترات متفاوتة يقضون فيها وقتا يستمعون فيه إلى نشرة أخبار مسجلة تحتوى على مفردات وتراكيب مألوفة وكذلك الاستماع إلى برنامج موسيقى وبعض الغناء العربى يجيب الأستاذ خلاله على

أسئلة الطلاب . وقد يذهبون معه إلى مطعم عربى فى المدينة حيث يأكلون طعاما عربيا ويستمعون إلى موسيقى عربية وقد يشاهدون شريطا سينمائيا لفيلم عربى أو شرائح زجاجية تدور موضوعاتها حول بعض النواحى الثقافية والاجتماعية والتاريخية والحضارية العربية ويرافق العرض أشرطة مسجلة بالعربية.

وجهة نظر :

واضح من هذه الطريقة أن صاحبها يستند إلى المفهوم الواسع للثقافة من حيث إنها أسلوب حياة . ويحرص على تنمية مفاهيم الثقافة العربية فى أذهان الطلاب . كما أنه ينطلق من حاجات الدارسين فى أمريكا للاتصال بالعربية والرغبة فى معرفة الحياة العربية ومن ثم فإنها تخلو، كما يبدو لنا، من الروح الإسلامية التى ينبغى ألا يهملها معلم فى برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ولعل عذر الزميل هنا هو أن معظم الدارسين فى أمريكا من المسيحيين.

المهم عندنا الآن النظر إلى هذه الطريقة كنموذج يمكن أن يحتذى بصرف النظر عن المحتوى اللغوى . معنى ذلك أن معلم العربية فى ماليزيا أو إندونيسيا أو أى بلد إسلامى آخر يستطيع توظيف هذه الطريقة ولكن فى إطار ثقافى يختلف عن ذلك الذى تحركت فيه التجربة فى أمريكا . والإطار الجديد الذى نقصده هو إطار الثقافة العربية الإسلامية وليس العربية وحدها.

الفصل الرابع

الاختبار اللغوى

تعريف الاختبار اللغوي:

قدمت للاختبار test تعريفات كثيرة لا محل لتفصيل القول فيها هنا، ويمكن تعريف الاختبار اللغوى بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها، بهدف قياس مستواه فى مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه.

مواصفات الاختبار الجيد:

هناك نوعان من المواصفات : مواصفات أساسية ينبغى أن تتوافر فى كل اختبار مهما كان موضوعه، ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة، وسوف نركز هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهى خمسة :

١- الصدق : validity ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه . وعلى هذا الأساس فإن اختبار النحو الذى يمتلئ بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولا لا يعتبر اختبارا صادقا . لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.

٢- الثبات : reliability ويقصد به أن الاختبار يعطى نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى فى نفس الظروف وبعد مسافة قصيرة . وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذى يتغير وضع الطلاب كثيرا بعد إعادة تطبيقه لا يعتبر ثابتا.

٣- الموضوعية: objectivity ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب فى الاختبار . مما ساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعليمات الاختبار بدقة وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة

والإجابات المطلوبة منه فضلا عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار.

٤- العملية : practicality ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدا كبيرا سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه. إن هناك اختبارات تحتم على الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام أو نوع معين من الأوراق أو توافر ظروف مكانية أو زمانية معينة أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير.

٥- التمييز: discrimination ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف . ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدى هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات.

أنواع الاختبارات :

هناك عدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعا هنا وهى :

(أ) تصنيفها حسب غرض الاختبار: تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها، ومن أكثر الأنواع شيوعا ما يلى :

١- الاختبار التحصيلى : achievement test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة . وهذا الاختبار يرتبط بالمنهج الذى درسه الطالب والمقرر الذى تعلم محتواه والكتاب الذى صاحبه . ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفى امتحانات نهاية الفصل أو نهاية العام الدراسي.

٢- اختبار الإجادة أو الكفاءة : proficiency test ويختلف هذا الاختبار عن سابقه إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقر دراسى خاص أو كتاب محدد. وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذى يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة فى حياته . ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٣- اختبار الاستعداد اللغوى language aptitude test ويسمى أيضا بالاختبار التنبؤى prognostic test : ويقصد به ذلك الاختبار الذى يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغة الثانية . إنه ينبئ عن مستوى التقدم الذى قد يحققه الطالب . ومثل هذا الاختبار يقيس جوانب سمعية ومرئية عند الطالب فضلا عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب . ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار Modern Language Aptitude Test (MLAT) والذى وضعه كارول وسابون سنة ١٩٥٩ .

(ب) تصنيفها حسب منتج الاختبار : تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التى أعدت الاختبار إلى نوعين :

١- الاختبار المقنن standardized test : وهو الذى تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية حتى يطبق على نطاق واسع . ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن فى ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة .

٢- اختبار المعلم teacher - made test: وهو الذى يضعه المعلم لطلابه . ولا تتوافر فيه صفات التقنين. إذ يعده لطلاب ذى خصائص معينة وفى فترات زمنية معينة ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب فى المادة التى درسها .

(ج) تصنيفها حسب المدى الذى يغطيه : تختلف الاختبارات اللغوية باختلاف مدى المهارات التى تقيسها . وتنقسم إلى نوعين :

١- اختبار الوحدات المستقلة : discrete - point test ويقصد به ذلك الاختبار الذى ينقسم إلى وحدات صغيرة يقيس كل منها مهارة معينة، مثل اختبارات المفردات والتراكيب أو الفهم المسموع أو المقروء والتى تتكون من وحدات صغيرة items .

٢- الاختبار التكاملى integrative test ويقصد به ذلك الاختبار الذى يقيس عددا من المهارات اللغوية فى وقت واحد، مثل الإملاء dictation يقيس عددا كبيرا من المهارات اللغوية ومثل اختبار التتمة CLOZE test .

(د) تصنيفها حسب نوع التقدير: scoring تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين :

١- اختبار المقال : essay (سمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال لأن الإجابة على السؤال تقتضى من الطالب كتابة موضوع أو عرضا تحريرا للإجابة . ونلاحظ هذا النوع من الاختبارات أكثر استعمالا فى المدارس والمعاهد . ومن مميزاته أنه : سهل الوضع فهو لا يقتضى كبير جهد من المعلم فى إعداده وأنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية فى السلوك كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير . وأنه ملائم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات .

ومن عيوبه أنه صعب التصحيح لكثرة ما يجب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة . وأنه يتسم فى تصحيحه بالذاتية والبعد غير قليل من الأحيان عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة وأنه لا يمكن من قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض الجوانب الانفعالية والحسية الحركية . وهو فوق ذلك يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطى عناصر المنهج كلها؛ ولذلك يهمل أجزاء من المقرر ثم إنه مكلف من ناحية الجهد فى تصحيحه والمال فى إعداد أوراق الإجابة) .

مثال : وازن بين هذين النصين من حيث الدقة فى التعبير .

- ما أهم الدوافع التى تحرك الطلاب المسلمين لتعلم العربية ؟

٢- الاختبار الموضوعى : objective test وسمى بهذا الاسم لأنه يُبعد أثر الذاتية subjectivity سواء فى إعداده أو فى تصحيحه . ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات . ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة فى السؤال الواحد . ومن مزاياه أيضا أنه يشمل معظم أجزاء المنهج ولا يشجع على الحدس أو التخمين فضلا عن سهولة تصحيحه . وقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير فى تصحيح الأسئلة . إذ يتولى ذلك الحاسب الآلى (الكمبيوتر) فى بعض الامتحانات.

إلا أن له عيوبا أيضا . منها أنه يتطلب وقتا طويلا من المعلم لإعداده، وقدرة على اختيار المفردات، وتحديد البدائل alternatives أو صياغة البديل المحير distractor فضلا عن عجزه أحيانا عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية.

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعا. وهى :

- الاختيار من متعدد multiple - choice : وفى هذا النوع يقدم للطالب مشكلة وتحتها مجموعة من البدائل التى يختار منها الإجابة الصحيحة .

مثال : من قائل هذا البيت ؟

ألا من يرينى غايتى قبل مذهبى ومن أين والغايات بعد المذاهب

- امرؤ القيس ( )
- المتنبى ( )
- ابن الرومى ( )
- أبو العتاهية ( )

- اختبار الصواب والخطأ true - false : وفى هذا النوع يقدَّم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة .

مثال : ضع علامة (√) امام العبارة الصحيحة وعلامة (×) امام العبارة الخاطئة فيما يلى :

- يرفع المثنى بالألف ( )
- ابن الرومى هو مؤلف " اللزوميات " ( )
- الاستعارة المكنية هى التى يظهر فيها طرفا التشبيه ( )

- المزاوجة matching : وفيه يقدم للطالب عمودان من العبارات ثم يطلب منه اختيار كلمة أو عبارة من العمود الثانى لتناسب كلمة أو عبارة من العمود الأول.

(ب)	(أ)
سيف الإسلام	إن الله
طرق التدريس	خالد بن الوليد
رؤوف رحيم	نتعلم الآن

- التكملة completion : وفيه تُحذف بعض الكلمات من جمل معينة ويكلف الطالب بكتابتها . وهذا النوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات .

مثال : أكمل :

هذا كتاب فى .... تدريس اللغة .... الثقافة الإسلامية.

ألف ليخدم المعلمين .... مجال .... اللغة العربية للناطقين بلغات ....

الفصل الخامس

مستويات الأسئلة

مقدمة :

في محاولة للتميز بين مستويات الأسئلة قدم جرى Gurrey تصورا لتصنيف الأسئلة وتقسيمها إلى ثلاث مراحل : أسئلة المرحلة الأولى، والمرحلة الثانية، والمرحلة الثالثة، ولقد فصل جرى القول في النوعين الأولين عند حديثه عن تعلم القراءة إلا أنه أجمل القول في النوع الثالث عند حديثه عن التعبير التحريري . ويهدف هذا النوع إلى استثارة الطلاب للحديث الإضافي والتعبير الحر ذي الصلة بموضوع النص . وسوف نقتصر هنا على ذكر خصائص النوعين الأولين لكثرة شيوعهما بين المعلمين.

أسئلة المرحلة الأولى:

تستهدف مساعدة الطالب على أن يفهم كل شيء بالتفصيل وعلى أن يحصل على المعلومات التي يريدها من النص الذي أمامه . . وعلى وجه التفصيل لهذا النوع من الأسئلة ثلاثة أهداف :

١- إجبار الطالب على التأمل في النص والتعرف الدقيق لما تم التعبير عنه .

٢- تدريب الطالب على تمرينات لغوية مبسطة.

٣- إعطاؤه نماذج لغوية جيدة يستطيع محاكاتها بعد ذلك.

ونستخلص أهم صفات هذا النوع من الأسئلة مما ورد في كتاب جرى فيما يلي:

١- تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوى المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير . ليس هدف هذا النوع استثارة الطلاب لتوليد أفكار أخرى مشتقة مما بين أيديهم.

٢- يتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة فى النص.

٣- تتميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة فى الإجابة عليها.

٤- توجه الأسئلة للطلاب والكتاب مفتوح أمامهم حتى يبحثوا عن الإجابة فى النص.

٥- تتدرج الأسئلة فتعالج ما ورد فى النص جملة جملة أى تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة.

٦- تدور الأسئلة فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها فى النص والتفاصيل التى ورد ذكرها فيه.

٧- يُلقى المعلم السؤال مشيرا إلى أحد الطلاب كى يجيب فإذا تردد أو أبطأ كلف المعلم غيره دون أن يتبرع بالإجابة الصحيحة، وقد يسأل أكثر من طالب حتى يحصل منهم على هذه الإجابة . ويهدف هذا الإجراء إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كى يمارسوا اللغة ويحاولوا التفكير بها . . كما يهدف إلى إشعار أكبر عدد منهم بأنه يشارك فى الحصة.

٨- لا ينبغى للمعلم أن يصحح الطالب بمجرد خطئه فى الإجابة . . بل عليه أن يكلفه بإعادة النظر فى النص . فهذا يدربه على التأمل وعدم التسرع فى الإجابة . إن مثل هذا النوع من الطلاب هو الذى يحتاج بصورة أشد إلى تدريبه على مهارة التأمل والإمعان فى القراءة.

٩- كلما أجاب الطلاب إجابة صحيحة أسرع المعلم فى إلقاء الأسئلة وتوزيعها على الطلاب جميعا فهذا من شأنه تنشيط الفصل وتنمية الاحساس بالمتعة فى هذا النشاط اللغوي.

١٠- الخطوة التالية لهذا هى تكليف قسم من الطلاب بوضع أسئلة على النص وتكليف قسم آخر منهم بالإجابة على هذه الأسئلة . . وهذا بلا ريب يدعم مهاراتهم فى استعمال اللغة وخاصة أنهم يمارسون ذلك بدون مساعدة من المعلم.

١١- ليس الهدف من هذه الأسئلة إذن التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص، فهذا أمر يستطيع أن يدركه أى معلم بخبرته البسيطة . . ولكن الهدف

هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائما فى النص بشيء من التأمل قدرا أكثر مما وجدوه عند النظرة الأولى له . . إنها تدريب لهم على التركيز.

١٢- لا يصلح هذا النوع من الأسئلة لموضوعات أو كتب القراءة الإضافية supplementary readers (التى يقرأها الطلاب وحدهم وخارج الفصل) كما أنها لا تصلح لهذا النوع من القراءة الذى يهدف إلى تنمية الميول القرائية والاهتمامات وتهذيب العادات ومع هذا فهى المرحلة الأولى والأساسية لمختلف العمليات العقلية التى يرجى تنميتها بعد ذلك.

أسئلة المرحلة الثانية:

وتستهدف تنمية العمليات العقلية العليا عند الطالب وتنمى لديه قيمة القراءة. . إنها تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية mechanical response للغة إلى مرحلة النمو العقلى فى استخدامها intellectual ومن أهم صفات هذا النوع من الأسئلة ما يلى :

١- لا تقتصر على تناول الأفكار السطحية فى النص بل تذهب إلى أعمق منها . . إنها تتطلب من الدارس تفكيرا أعمق وقدرة على التخيل.

٢- لا يكتفى المعلم فيها بالسؤال عن معلومات معينة فى النص وإنما يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة فى النص كأن يطلب من الدارس أن يحدد خصائص الأفراد الذين ورد ذكرهم فى النص، أو أسباب حدوث شيء ما والنتائج المتوقعة لشيء حدث . إنها باختصار أسئلة تعالج الأفكار التى يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النص . .

٣- من غايات هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة فى قراءته، وتمكينه من الاستمتاع به.

٤- فى هذا النوع أيضا يمكن أن يظل الكتاب مفتوحا أمام الطلاب وذلك لمساعدتهم على استنتاج الأفكار وليس مجرد التقاطها من النص.

٥- يفتح هذا النوع من الأسئلة المجال لحديث مفتوح ومناقشة حيث يتواصل فيها الطلاب باللغة لأنها لا تعتمد تماما على الكتاب وإنما على ما تجود به قرائح الطلاب . . ومن ثم يستمتعون بالنص أكثر .

٦- من غايات هذا النوع أيضا تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير فى أى نص مقروء فى أى كتاب ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم .

٧- إنها أيضا تنمى القدرة على التعبير عند الطلاب . فيستخدمون اللغة بشكل إبداعي ويشعرون بالاستقلال فى هذا إلى حد كبير ويتعلمون كيف تبنى الأفكار . ذلك أنهم بالإجابة على كل سؤال يضعون فكرة فوق فكرة ورأيا على رأى وبهذا ينبنى لديهم التفكير البنّاء con- structive thinking ويتسع بعد ذلك عالمهم وتصير القراءة بالعربية كلغة ثانية مصدرا للمعرفة والمتعة بمثل ما هى فى لغتهم الأولى .

مستويات الأسئلة عند نوريس :

طوّر وليام نوريس Norris,W هذين النوعين من الأسئلة عند جرى Gurrey وقدمها فى شكل سلم متدرج يبدأ بالسهل وينتهى بالصعب . . يبدأ بالمعالجة البسيطة للغة وينتهى بالاتصال الفعلى بها from manipulation to communica- tion ويصنف نوريس الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هى :

- **النوع الأول :** يحتوى السؤال على معلومات محددة فى النص وتكفى للإجابة عليه .

- **النوع الثانى :** يمكن الإجابة على السؤال باقتباس مباشر directly quoted من النص .

- **النوع الثالث :** يمكن الإجابة على السؤال بمعلومات تكتسب من النص acquired وليس باقتباس مباشر لها .

- **النوع الرابع :** يمكن الإجابة على السؤال باستنتاج inference من النص أو من خلال معلومات بعض التوجيهات implications التى يوحى بها النص وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة explocity.

- النوع الخامس : تتطلب الإجابة تقويما evaluation أو حكما judgment على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة.

نموذج :

ونظرا لشيوع الحديث حول أنواع الأسئلة ذات المراحل الثلاث عند جرى فقد رأينا تقديم نص متبوع بمجموعة من أسئلة كل مرحلة وذلك حتى يستطيع الطالب التمييز بين كل نوع وصياغته إذا أراد ذلك.

النص

بسم الله الرحمن الرحيم

ابننا العزيز محمد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. وبعد:

فقد أخبرتنى بعزمك على زيارة الطبيب في رسالتك الأخيرة. وقد مضى الآن أسبوعان ولم يصلنا منك أى خبر. إنى مشغول عليك ويهمنى أن أعرف نتيجة الزيارة.

قرأت فى جريدة الأهرام اليوم أن الجامعة قد فتحت أبوابها منذ أمس لقبول الطلاب وأن الموعد ينتهي بعد أسبوعين. ولعل ابنى الكبير سامى قد قدَّم أوراقه.

أرجو الله أن أراه معلما عظيما.

نحن جميعا بخير ولا ينقصنا إلا الاطمئنان عليكم

والسلام عليكم ورحمة الله وبركات،،،

شفيق عبد الله

مكة المكرمة فى:

الأحد ٢/٥/١٤٠٦هـ

١٢/١/١٩٨٦م

أسئلة المرحلة الأولى : Stage - one question

١- من الذى كتب له هذا الخطاب ؟

٢- بم أخبر محمد شفيقا ؟

٣- فى أى رسالة أخبره بذلك ؟

٤- كم أسبوعا مضت ولم يصل شفيق خطاب محمد ؟

٥- هل شفيق مشغول على محمد ؟

٦- ما الذى يهم شفيق أن يعرفه عن محمد ؟

٧- فى أى جريدة كان يقرأ شفيق ؟

٨- ماذا قرأ شفيق فى الجريدة ؟

٩- متى ينتهى موعد قبول الطلاب ؟

١٠- ما اسم ابن محمد الكبير؟

١١- بم يدعو شفيق لسامى ؟

١٢- من أين كتب خطابه ؟

١٣- فى أى يوم كتب خطابه ؟

١٤- ما التاريخ الهجرى الذى كتب فيه الخطاب ؟

١٥- ما اسم مرسل الخطاب ؟

أسئلة المرحلة الثانية : Stage - two question

١٦- ما صلة المرسل بالمرسل إليه ؟

١٧- لماذا انشغل شفيق على محمد ؟

١٨- يود شفيق أن يعرف من محمد أمرين، ما هما ؟

١٩- ما الكلية التى يود شفيق أن يدخلها سامى ؟

٢٠- هل تود أن تدخل هذه الكلية ؟ لماذا ؟

٢١- ما قرابة شفيق لسامى ؟

٢٢- ما تاريخ اليوم الذى أعلنت الجامعة فيه عن قبول الطلاب ؟

٢٣- ما تاريخ اليوم الذى ينتهى موعد القبول ؟

٢٤- كيف عرف شفيق أن محمدا سوف يزور الطبيب ؟

٢٥- ما هى الشهادة التى يحملها سامى الآن ؟

أسئلة المرحلة الثالثة : Stage - three question

٢٦- بم بدأ شفيق خطابه ؟ وبم ختمه ؟ ولماذا ؟

٢٧- كيف يتم الالتحاق بالجامعة فى بلدك ؟

٢٨- ماذا تعرف عن الفرق بين التقويم الهجرى والميلادى ؟

٢٩- ما رأيك فى صيغة هذا الخطاب الذى كتبه أب لابنه ؟

٣٠- ما الشكل الذى تأخذه كتابة الخطابات فى بلدك ؟

٣١- فيم يختلف هذا الشكل عن ذلك الذى كتبه شفيق لابنه ؟

٣٢- كم عدد سنوات الدراسة الجامعية فى بلدك ؟

٣٣- ما الكليات التى يفضل الشباب فى بلدك الالتحاق بها ؟ ولماذا ؟

٣٤- كم صحيفة يومية تصدر فى بلدك ؟

٣٥- ما الصحيفة التى تحرص على قراءتها يوميا ؟ ولماذا ؟

٣٦- ماذا يعنى شفيق بقوله : لا ينقصنا إلا الاطمئنان عليكم ؟

٣٧- لماذا استخدم شفيق كلمة (لعل) بدلا من (ليت) فى قوله : لعل ابنك الكبير سامى قد قدم أوراقه ؟

٣٨- ماذا تعرف عن المدينة التى كتب فيها هذا الخطاب ؟

الفصل السادس

اختبار التتمة (مفهومه - وخصائصه)

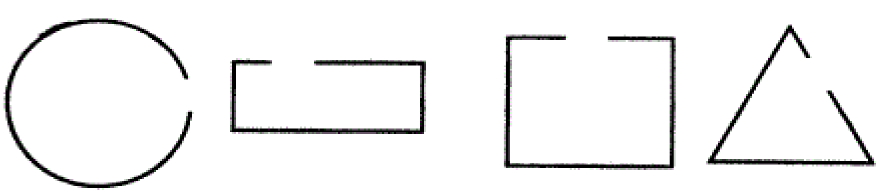
مفهومه :

يقصد باختبار التتمة CLOZE test ذلك النوع من الاختبارات الذى يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة بنظام معين ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية التى كانت بالنص أساسا أعطى درجة كاملة وإذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة فى المعنى للكلمة الأصلية أعطى نصف الدرجة فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة.

تعريف مصطلح تتمة :

عام ١٩٥٣ صاغ ويلسون تايلور هذا المصطلح Cloze مشتقا من كلمة Cosure التى تعبر عن أحد قوانين الإدراك فى نظرية الجشتلت، والجشتلت اصطلاح ألمانى يعنى الصيغة form .

ومؤدى هذا القانون ببساطة هو أن فى الطبيعة البشرية ميلا إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها . ونظرة سريعة إلى هذه الأشكال:



تجعلنا نقول عنها منذ البداية أنها مثلث ومربع ومستطيل ودائرة بالرغم من وجود ثغرات فى كل منها.

من هنا اشتق تـايلور كلمة Cloze ليـعنى قدرة التلـقى لرسالة مـا على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص فى بعض أجزائها.

استـخدام هذا الأسلوب أول مـا استـخدم فى علوم الاتصـال . وتتلخص الطريقة التى بنى بها تايلور أول اختبار للتتمة فيما يلى :

اقتبـاس أحد النصوص ثم حذف بعض كلماته عـلى أساس نظام معين، ثم إعادة طبع هذا النص وقد حذفت منه هذه الكلمات وتقديمه بعد ذلك للقارئ حتى يسد ما فيه من فراغات.

وعلى وجه التحديد يعرف تايلور اختبار التتمة بالشكل التالى.

" يمكن أن يعرف اختبـار التتمة على أنه اقتباس رسالة مـعينة من مرسل ما (كاتبا أو متحـدثا) مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجـزاء منها ثم تقديمها لبعض المتلقين (قـراء كانوا أو مسـتمعين) وقيـامهم بإكمـال هذه الأنماط اللغوية ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته potentially ".

الفروق بين اختبارى التتمة والتكملة :

يتشابه هذان النوعان مع الاختبارات فى أن كـلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات يطلب من القارئ التنبؤ بها.

ومع ذلك فإن ثمة اختـلافات كثيرة بينهما ولتوضـيح هذه الاختلافات دعنا ننظر فى الفقرة الآتيـة ونرى كيف نصوغ منها اختبارين، أحـدهما للتكملة والآخر للتتمة :

" مـا أروع مواقف الرسـول صلى الله عليـه وسلم فى الدفاع عن المبـادئ الإنسانيـة، وفى الدعوة إلى قيـمتين أساسيـتين هما الإخاء والمسـاواة . لقد آخى الرسول بين المسلمين فى مكة، ثم آخى بينهم فى المدينة، كما قرر أن المؤمنين إخوة فى الدين وأن البشرية جميعا إخوان فى الإنسانية ".

عند بناء اختبار للتكملة من هذه الفقرة قد يبدو النص على هذا النحو :

" ما أروع مـواقف الرسول صلى .... (١).......... وسلم فى الدفاع عن المبادئ (٢)، وفى الدعوة إلى قيمتين (٣) هما الإخاء والمساواة .

" لقد آخى الرسول بين المسلمين فى (٤)، ثم ......(٥).......... فى المدينة، كما قرر أن (٦) إخوة فى الدين وأن البشر جميعا (٧) فى الإنسانية.

بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار تكملة يتبين أن لواضع الاختبار هدفا وراء حذف كلمات أو جمل بعينها حيث لا يبدو وراءها نظام ثابت أو أساس موضوعى فقد يكون هدفه نحويا كأن يختبر فهم الطالب لبعض القواعد مثل إعراب المثنى والجمع وصياغة النسب، وقد يكون هدفه لغويا كأن يختبر قدرة الطالب على تذكر كلمة معينة أو استخدامها فى مكانها الصحيح اسما كانت أو فعلا أو حرفا .. إلى غير ذلك من أهداف . فضلا عن أن النص فى اختبار التكملة قد قام فى شكل فقرتين منفصلتين.

على العكس من ذلك قد يأخذ اختبار التتمة Cloze الشكل الآتى فى حالة حذف كل سابع كلمة .

ما أروع مواقف الرسول صلى الله (١) وسلم فى الدفاع عن المبادئ (٢)، وفى الدعوة إلى قيمتين أساسيتين (٣) الإخاء والمساواة . لقد آخى الرسول (٤) المسلمين فى مكة، ثم آخى بينهم (٥) المدينة، كما قرر أن المؤمنين إخوة (٦) الدين وأن البشرية جميعا إخوان (٧) الإنسانية.

بمجرد النظر إلى هذا النص فى شكل اختبار للتتمة يتبين أن ثمة نظاما يحكم طريقة حذف المفردات دون اعتبار لطبيعة الكلمة سواء كانت اسما أو فعلا أو حرفا وسواء اكانت تعبر عن محسوسات أو تجريدات . كل هذا لا يهم واضع الاختبار ما دام الهدف إعداد اختبار للتتمة على أساس الحذف البنائى structural deletion كما سيأتى توضيحه فيما بعد .

من هذين النموذجين يتبين باختصار أن أهم الفروق بين نوعى الاختبارات هى :

١- فى اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة فى المرة الواحدة، بينما فى اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة فى المرة الواحدة حتى إن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويطلب من القارئ التنبؤ بها.

٢- فى اختبار التتمة يتم حذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعى ثابت . فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك . هذا فى الوقت الذى تتم فيه حذف الكلمات فى اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعي.

٣- يفـرق اللغويون بين نـوعين من الكلمات - كلـمات بنائيـة (الروابط) structural words ويقصد بها تلك التى تعتبر أساسية فى تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجـر والعطف والضمائر. والنوع الآخر هو ما يسـمى بالكلمات المعـجمـية lexical words ويقصـد بها تلك المفردات التى تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف .

فى اختـبار التتمة تحـذف الكلمات البنائية أو الروابط مـا دام تكرارها قد اتفق مع الحذف، بينما عادة فى اختبار التكملة لم يحذف منها شيء.

٤- فى اختبار التتمة لا يتـقيد القارئ بمعنى معين ينبغى أن يفكر فى إطاره، إن له الحرية الكاملة أن يملأ الفراغات بالشكل الذى يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئا ذا معنى، فـإذا كانت إجابته متطابقة تماما مع ما حذف من النص حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التصحيح المتطابقة exact scoring وإذا كانت إجـابة مخـتلفة مع الأصل ولـكنها مناسـبة للمعنى العـام للنص ومتـفقة مع البـاقى حصل بذلك على درجة طبـقا لطريقـة التصحـيح المتوافـقة هذا فى الوقت الذى يلتـزم القارئ فـيه بالمعنى المقدم له والنص الذى يكمله حتىٰ إذا كـتب ما يختلف عن النص الأصلى حُرم درجة.

٥- أخيـرا فى اختبار التـتمة يعطى القـارئ نصا مترابطا تحـذف منه كلمات وردت فى ترتيب معين وترتـبط مع بعضهـا البعض فى سيـاق متكامل، بينمـا يعطى القارئ فى بعض اختـبـارات التكملة عـدة جمل وفـقرات منفصلة وقد لا تشـترك فى موضوع واحد، وقد حـذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.

من أجل هذا كان تعبيـر تايلور صريحا عن الفرق بين اختبار التـتـمة واختبار التكملة عندما قال عن أولها أنه ليس اختبار تكملة not a sentence - completion test

ما يقيسه اختبار التتمة :

ولنقف الآن لنسأل : ما الذى يقيسه اختبار التتمة ؟ وقبل أن نجيب على هذا السؤال سوف نعـرض نموذجا آخر لاختبار التـتمة حر الاستجـابة لنستنتج المهارات التى يقيسها .

المكتبة العامة فى العراق

منذ عهد الخلفاء الراشدين، كانت (١) بدايات لمكتبات عامة للناس، و (٢) البداية الأولى هى جمع و (٣) القرآن الكريم، كتاب الله الذى (٤) رسول الإنسانية محمد صلى الله (٥) وسلم.

وفى العصر (٦) كانت دار الحكمة ببغداد التى (٧) كمدرسة ثقافية مهمة فى التاريخ (٨) لعل الرقم الطينية والأختام (٩) والأسطوانية التى عثر عليها (١٠) أنحاء مختلفة من العراق و(١١) ترجع إلى العصور البابلية و (١٢) كانت موائل مكتبات لحفظ المعلومات (١٣) الأخبار والقوانين وما (١٤) ذلك . ولقد اشتهرت فى (١٥) المعاصر المكتبة الوطنية التى كانت (١٦) مكتبة السلام وتعد من (١٧) المكتبات فى القطر العراقى حيث (١٨) عام ١٩٢٠، وأصبح اسمها المكتبة (١٩) عام ١٩٢٤ وقد صدر لهذه (٢٠) العريقة عام ١٩٨٢ مبلغ وقدره ١٦١ ألف (٢١) عراقى . وهناك ثلاث طرق (٢٢) لتزويد المكتبة العامة بالمطبوعات هى : (٢٣) والإهداء والشراء و (٢٤) قانون يلزم كل ناشر (٢٥) بإرسال خمس نسخ من المطبوع.

ومن هذا النص نلاحظ عدة أمور ينبغى الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة من أهمها ما يلى :

١- ينبغى أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبئ طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.

٢- يوضع سطر مكان كل كلمة محذوفة ويرقم هذا السطر حتى يسهل على الباحث تصحيح الاختبار وتعرف مواطن القصور فى الإجابات.

٣- لا تُحسب الأرقام المكتوبة عدديا ضمن الكلمات التى يمكن حذفها، ومن ثم لا ينبغى عدها . وكذلك الشأن فى المعادلات الرياضية.

٤- بالنسبة للكلمات التى تتصل بها حروف جر أو ضمائر متصلة فإن الكلمة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير.

٥- تحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل فى عدد الكلمات وتحذف إن اقتضى النظام ذلك.

٦- ينبغى أن يترك تشكيل الكلمات حتى لا تعطى للطالب مفتاحا قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة.

ومن خلال هذا النص أيضا نستطيع أن نستنتج أهم ما يقيسه اختبار التتمة من مهارات لغوية أو قدرات.

١- يقيس اختبار التتمة بشكل عام درجة الاتصال بين مرسل يكتب رسالة ومستقبل يتلقى هذه الرسالة . وتتوقف قدرة المستقبل فى التنبؤ الدقيق بالكلمات المحذوفة على ثلاثة عوامل رئيسة هى : اتفاق المرسل والمستقبل فى خلفية مشتركة عن الموضوع. واهتمامات متشابهة ومهارات لغوية متقاربة . إلا أننا لا نستطيع القول بأن الدقة فى التنبؤ بالكلمات دليل على قدرة المستقبل على تأليف النص بالشكل الذى أخرجه المرسل. وإنما نستطيع الجزم بأن اختبار التتمة يقيس من بين ما يقيسه معرفة القارئ بالموضوع الذى يقرأ عنه. وفى مثل النص الذى ذكرناه لن يستطيع القارئ أن يتنبأ بالكلمة المحذوفة إلا إذ كان ذا معرفة بدار الحكمة فى بغداد وتاريخ نشأتها ومن ثم سيكتب كلمة " العباسى " فى الفراغ رقم(٦) . وكذلك الشأن فى الفراغ رقم (١٢) التى تكشف عن معرفة القارئ بالعصور البابلية والآشورية.

٢- يقيس اختبار التتمة أيضا قدرة القارئ على فهم النص ككل وفهم الأجزاء التى يتكون منها.

٣- ويقيس أيضا ألفة القارئ بالتراكيب العربية ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها فى الجملة فيقول إن الكلمة رقم (٦) يجب أن تكون صفة وأن الكلمة رقم (٧) يجب أن تكون فعلا وأن الكلمة رقم (١٠) يجب أن تكون حرفا وأن الكلمة رقم (١٣) يجب أن تكون حرف عطف, وهكذا. كما أنه حين يكتب الكلمة المطلوبة يكتبها صحيحة حسب موقعها فى الجملة.

٤- واختبار التتمة يمكن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوى عند الطالب . ولا شك أنه كلما زاد هذا الرصيد سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة.

٥- والإلمام بالثقافة أيضا أمر يمكن قياسه عند الطالب باستخدام اختبار التتمة ولننظر فى الكلمات رقم (٥) ورقم (٢١) اللتين يتطلبان الإلمام بالثقافة الإسلامية لكتابة الأولى والإلمام بنوع العملة العراقية لكتابة الثانية.

٦- والخط والإملاء من فروع اللغة التى يمكن قياس قدرة الطالب فيهما باستخدام اختبار التتمة حر الاستجابة . إن ملء الفراغات بكلمات غريبة يكتبها الطالب أمر يمكن عن طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربى ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه، وأيضا قدرته على تهجى الكلمة.

٧- ولقد توسع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلاب وتعرف مواقفهم إزاء قضايا معينة أو مفاهيم محددة .ولعل الكلمة رقم (٤) تعطى مؤشرا لذلك. إذ تكشف لنا عن اتجاه غير المسلمين من الطلاب نحو القرآن الكريم وقضية الوحي.

٨- كما يقيس اختبار التتمة، فى ضوء هذا كله مستوى سهولة أو صعوبة النص . وبمعنى أكثر اصطلاحا يقيس هذا الاختبار مقروئية النص . فكلما كان القارئ قادرا على ملء الفراغات كان ذلك دليلا على قابلية المادة ذاتها لأن تفهم من قرائها.

٩- ويقيس أيضا بعض قدرات الطلاب . إن اختبار التتمة يستطيع بلا ريب أن يقيس قدرة الطالب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغى أن يشغل هذه الفراغات فتكمل الجملة ويستقيم المعنى. هذه القدرة على توقع التركيب الصحيح هى ما يسميها أوللر grammar of expectancy .

١٠- ليس هذا فحسب ما يقيسه اختبار التتمة . بل لقد ثبت قدرته على قياس مهارات وقدرات أخرى منها القدرة على التذكر (خاصة فى اختبار التتمة البعدى) والقدرة على التعلم (خاصة عند استخدام التتمة لقياس التحصيل الدراسى) بل والذكاء والقدرة الابتكارية عند الطالب.

من أجل هذا كله يعتبر المشتغلون بتعليم اللغات هذا النوع من الاختبارات نوعا من أنواع الاختبارات التكاملية integrative test إذ يقيس أكثر من مهارة ويختبر عند الطلاب أكثر من قدرة.

بقيت بعد ذلك كلمة : وهى أن اختبار التتمة، شأن غيره من الاختبارات مجرد وسيلة وليس غاية فى ذاتها . ولقد يستخدمه بعض الباحثين بطريقة خطأ أو لهدف غير محدد فلا يجنون من ورائه ما كانوا ينشدونه من غاية وما كانوا يتوخونه من هدف.

الفصل السابع

اختبار التتمة خطوات بنائه

مقدمة :

تختلف خطوات بناء اختبار التتمة باختلاف الهدف المرجو من استخدامه، فاختبار يعد لتحديد مستوى المقروئية readability (ويقصد بها مستوى سهولة أو صعوبة المادة المقروءة) يتطلب من الخطوات ما يختلف عن خطوات التي يتطلبها اختبار يعد لقياس مستوى أداء الطلاب فى مهارة أو أكثر من مهارات تعليم اللغات الأجنبية، وكذلك تختلف خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المطبوعة عن خطوات إعداد اختبار للتتمة يستخدم الكلمة المسموعة إلى غير ذلك من الأنواع المختلفة لبناء الاختبار . إلا أنه من الناحية الإجرائية يمكن القول أن الخطوات اللازمة لبناء اختبار للتتمة مع اختلاف الهدف منه موحدة وتتلخص فيما يلى :

١-اختيار النصوص :

عند تحديد مستوى مقروئية أحد كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ينبغى النظر إلى المادة التعليمية فى هذا الكتاب بشكل إجمالى لا يسقط من حسابه فصلا معينا بذاته دون أن يكون للكتاب كله . إن من أول العوامل التى تحد من قيمة اختبار التتمة فى مستوى المقروئية وقد تضلل نتائجه هو عدم إعطاء فرصة متكافئة لكل نص يشتمل عليه الكتاب لأن يختار للدراسة والتحليل.

ومن هنا يجب التأكيد على موضوعية الطريقة التى يختار بها نص معين يبنى منه الاختبار . وما دامت دراسة الكتاب كله مستحيلة تصبح أسلم طريقة لاختيار نصوص لاختبار التتمة هى الاختيار العشوائى أو العشوائى الطبقى للنصوص، والمعدل الشائع بين الباحثين هو اختيار ١٠ ٪ من المادة التعليمية لإخضاعها للدراسة والتحليل . ويرى أنها عينة ممثلة لمستوى مقروئية الكتاب ما دامت قد اختيرت على أساس موضوعى وغير متحيزة . وطرق الاختيار كثيرة منها أخذ نص من كل عشر صفحات من الكتاب أو أخذ نص من كل فصل من فصول الكتاب.

هذا من حيث اختيار نصوص من كتاب يراد قياس مقروئيته، أي تحديد مستوى سهولته أو صعوبته . أما من حيث اختيار نصوص لاختبار الطلاب لغويا فيختار أي نص مناسب حسب هدف المعلم.

٢- حذف المفردات:

بعد اختيار النصوص التي يبنى منها اختبار التتمة تأتي مرحلة أخرى وهي الاتفاق على نظام معين تحذف بموجبه المفردات.

عند التفكير في نظام حذف المفردات، يشغلنا أمران : أولهما : معدل الحذف، وثانيهما : نوع الحذف.

وبالنسبة لمعدل الحذف هناك عدة اتجاهات قد بُنى كل منها على أساس من التجريب، فبعضها يوصى بحذف كل خامس كلمة ويزداد معدل الحذف تدرجا حتى يصل في بعض الأبحاث إلى اثنتين وعشرين كلمة.

والحقيقة التي أشارت إليها الدراسات المختلفة هي أنه كلما زاد معدل حذف الكلمات كانت المادة المقروءة أكثر سهولة وأيسر في الفهم، وكان الطالب أقدر على ملء ما بينها من فراغات.

أما بالنسبة لنوع الحذف فهناك أكثر من اتجاه . ويعد أكثر الاتجاهات شيوعا في حذف مفردات اختبار التتمة اتجاهان : أحدهما يسمى الحذف البنائي، والثاني يسمى الحذف المعجمي.

وفيما يلي عرض موجز لكل منهما وطريقة استخدامها في اختبار تتمة باللغة العربية:

(أ) الحذف البنائي : وفي هذا النوع يتم حذف كل خامس أو سادس أو سابع... إلخ كلمة دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها اسما كانت أو فعلا أو حرفا أو إلى وضعها في الجملة فاعلا أو مفعولا به أو ظرفا ... إلخ.

(ب) الحذف المعجمي : وفي هذا النوع يتم حذف كلمات مقصودة لما لها من طبيعة خاصة مثل حذف الأفعال وأسماء العلم والظروف والأحوال أوغيرها من أسماء إذا توافق لأى منها أن يكون في مكان يتحتم فيه حذف الكلمة طبقاً للمعدل المتفق عليه.

٣- شكل الاختبار:

بعد حذف الكلمات المقصودة من النص يعاد كتابته مع فراغات متساوية مكان كل منها، ويرى أن يقدَّم النص العربي خاليا من علامات التشكيل إلا ما كان لازما لقراءة الكلمة على وجهها الصحيح، ذلك لأن الكتابة العربية خالية بشكل عام منها.

واختبار التتمة فيما يتعلق بشكل البناء ذو نمطين :

(أ) اختبارات تبنى على أساس الاستجابات الحرة أو ما يطلق عليه بالانجليزية free - response وفيها يترك فراغ يكتب فيه الطالب ما يراه متفقا مع السياق ومكملا للمعنى.

(ب) اختبارات تبنى على أساس الاستجابات المقيدة وعادة ما تكون فى شكل اختيار من متعدد multiple - choice وفيها يعطى الطالب أمام كل فراغ عددا من الاستجابات يختار من بينها ما يراه أقدر على ملء الفراغ سواء من ناحية معناه أو من ناحية تركيبه اللغوي.

ولكل من هذين مزاياه ولكل منهما مشكلاته مما لا يتسع مجال هذه الدراسة لتناوله تفصيلا .

إن النمط الذى توصي به هذه الدراسة هو النمط الأول فى بناء اختبارات التتمة، أى الاختبارات ذات الاستجابات الحرة حيث تكشف عن مستوى مقروئية النص بشكل أدق كمل تكشف عن قدرات الطالب الابتكارية ووجود خلفية مشتركة بينه وبين المؤلف عن محتوى المادة المقروءة . ثم يوضع النص بعد ذلك فى شكل اختبار مع كتابة تعليمات الاختبار بوضوح . وينبغى أن تتوفر فى تعليمات الاختبار ما يلى :

أ- أن يكون باللغة القومية للطالب، خاصة إذا كان الاختبار موجها إلى طلاب الصفوف الأولى فى تعليم العربية حتي لا يقف بينهم وبين استجاباتهم الصحيحة حاجز كان يمكن التخلص منه . وباللغة العربية إذا كان موجها لطلاب فى المستويات المتقدمة.

ب- أن يحدد الهدف من الاختبار بوضوح .

ج- أن يعطى الطالب فكرة عن أجزاء الاختبار ونظام الحذف.

د- أن يحدد فى شكل إجرائى ما يرجى من الطالب عمله.

هـ- أن يذكر الوقت المسموح به لإمكان إكمال الاختبار.

و- أن ينص بشكل واضح على أن المطلوب هو كتابة كلمة واحدة فى المكان الخالى تتفق مع السياق وتكمل المعنى.

ز-أن تذكر بوضوح معايير تصحيح الاختبار والموقف من الإجابات الخطأ هل يقتصر على حسابها أو تنقص مما يحصل عليه من درجات.

٤- تطبيق الاختبار:

يقصد بذلك أمران : اختيار عينة الطلاب ممن يطبق عليهم الاختبار، واتخاذ إجراءات التطبيق.

بالنسبة للعينة التى يطبق عليها الاختبار، ليس ثمة من قيود أكثر من تلك التى تفرضها كتب البحث العلمى والدراسات الإحصائية مما يضمن تمثيل العينة للقطاع الطلابى الذى يستخدم الكتاب موضع الدراسة . ولقد انتهت إحدى الدراسات بعد تجربة طبق فيها اختبار التتمة فى اللغة اليابانية إلى أن عينة تشتمل على ثلاثين طالبا تعتبر مناسبة لتطبيق اختبارات التتمة والحصول على نتائج يمكن تعميمها بعد ذلك.

هذا . . . وينبغى قبل البدء فى الاختبار الاطمئنان إلى أن الطلاب قد فهموا تماما ما يرجى منهم عمله . وذلك بإعطائهم أولا وقتا يقرأون فيه تعليمات الاختبار كما يؤذن لهم بإلقاء ما يعن لهم من أسئلة تتعلق بطريقة الإجابة على الاختبار أو الاستفسار عن بعض غوامضه.

٥- تصحيح الاختبار وتقديره:

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار هما :

(أ) طريقة التصحيح المتطابقة وفيها يعطى الطالب درجة على كل كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصلية التى كانت بالنص.

(ب) طريقة التصحيح المقبولة وفيها يعطى الطالب درجة أقل على كل كلمة لم تكن أصلية إلا أنها تتفق مع الجملة سياقا وتناسبها معنى.

ويوصى الكاتب باستخدام الطريقة الأولى إذ إنها تختصر الجهد وتوفر الوقت ولا تترك مجالا للاجتهاد كما أن الأبحاث أكدت عدم وجود فروق كبيرة بينهما .

٦- تفسير نتائج الاختبار:

وهى المرحلة الأخيرة فى الاختبار . إن الدرجة الخام (الأصلية التى حصل عليها الطالب) ليس لها معنى إلا فى ضوء أهداف الباحث ومعايير التصحيح . ويؤخذ متوسط درجات الطلاب على أنه مؤشر لسهولة النص أو صعوبته . كما أنه مؤشر لمستوى إجادتهم اللغة العربية.

المراجـــع

١- راجى محمود رمونى " طريقة التدريبات الموحدة " السجل العلمى لندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها . جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٧٨م .

2- Gurrey , **P.Teaching English as a Foreign Language, London , Longman** , 1969 .

3 (Taylor , W. , a new tool for measuring readability , **in Journalism Quarterly** , 30, 1953 .



الباب السابع

الأدب العربى

تذوقه وتدريسه فى التعليم العام

الفصـل الأول: التذوق وموقعه فى المنهج

الفصل الثانى : مشكلة قياس التذوق

الفصل الثالث : التذوق بين علم الجمال والأدب

الفصل الرابع : التذوق بين علم النفس والتربية

الفصل الخامس : المناهج المختلفة للتذوق

الفصل السادس: قياس التذوق

الفصل الأول

التذوق وموقعه فى المنهج

التذوق فى حياة الإنسان المعاصر:

كتب دارون فى شيخوخته يقول : إلى أن بلغت الثلاثين من العمر كانت أشعار ملتون وجراى وبيرون وورد زورث وكوليردج وشيلى تثير فى نفسى البهجة وكنت وأنا تلميذ أجد سرورا عميقا فى أشعار شكسبير وخاصة فى درامته التاريخية. . وقد سبق وان قلت أن رؤية الرسوم الفنية والاستماع للموسيقى كانا يشيعان السرور العظيم فى نفسى . . ولكن الآن - ومنذ سنين - لم أعد أطيق قراءة بيت من الشعر. ولقد حاولت أن أقرا شكسبير فوجدته من التفاهة بحيث أثار الغثيان فى نفسي. وفقدت الذوق للرسوم الفنية والموسيقى وفقدانى لهذا الذوق هو فقدان للسعادة. وربما يكون أيضا مضرا بالذهن بل والمرجح أنه يضر بالأخلاق لأنه يضعف الناحية العاطفية فى طبيعتنا.

إن دارون هذا العبقرى العظيم الذى ربط بين الماضى السحيق والحاضر الذى يعيشه الإنسان، مرتبا الأجناس الحية فى سلم تصاعدى . . يثير فى عبارته السابقة أفكارا كثيرة . ولعل أهم ما يثيره فى أذهاننا من أفكار هو ما يلحق بالإنسان من ضرر عند تخصصه الدقيق فى فرع من فروع العلم مهملا باقى أنواع المعارف والثقافات التى لا غنى عنها لتكوين الشخصية الإنسانية وإحداث تكاملها المنشود. .

إن القدرة على التفكير العلمي، والقدرة على تذوق جمال الكون، والاستمتاع بالفنون أمران أساسيان فى حياة كل فرد، وضروريان لتكامل شخصيته واستمتاعه بآدميته. . ومخطئ من يظن أن الحضارة الحديثة علم وتكنولوجيا فقط.

أو تقاس بهما فحسب. فالحضارة الحديثة كما تقاس بهما تقاس بمدى تذوق شعبها للفن واستمتاعه به وإبداعه لـه . . ومن ثم نستطيع أن نرد على القائلين بغير هذا، وأن نكشف ما فى قول الدكتور زكى نجيب محمود من تجاوز إذ يقول: "لم يعد بُد فى الحياة الجديدة من رفع قيمة العلم الطبيعى وخفض قيمة الوسائل الكلامية. . لأن آلات المصانع لا يديرها الشعر المقفى ولا النثر المسجوع . فإن كانت الإبل فى حياة البدو والرحل بحاجة إلى حداء الشاعر لتقطع الفلاة على حلو النغم فإن القطار لا يستمع إلى غناء ولكنه يريد قضبانا من حديد والطائرة لا غنى لها عن محركات من الصلب والصليب" إلى أن يقول: "إن ميدان التنافس اليوم كائن بين مخابير المعامل وأنابيبها وغازاتها وعناصرها لأن الغلبة للسابق فى إعداد الآلة ولم تعد الغلبة كما كانت للشاعر المجيد وعشيرته".

ولا خلاف فى أنه لم يعد بد فى الحياة الجديدة من رفع قيمة العلم الطبيعي. ولكن الذى نختلف فيه معه ولا نقره عليه هو خفض قيمة الوسائل الكلامية. وما أتعس ذلك الإنسان الذى يجعل همه فى الحياة إشباع حاجاته المادية منكرا أن للروح غذاء ينبغى مدها به آنا بعد آن. وإلا أظلمت نفسه ونضبت روحه وعجز عن أن يحس للأشياء طعما أو للحياة جمالا. .

وإذا كان ما يميز عقل الرجل المتمدين هو التفكير العلمى وإخضاعه الغيبيات والميتافيزيقات لمنطق البحث والتجريب فإن الذى يميز الجانب الوجدانى عنده هو التأثر بما ينتجه رجال الأدب والفن . . إن فردا لا يأخذ بنصيب - قل أو كثر - فى تذوق الفن والأدب لهو مختلف عن عصره مهما كان عمله أو كانت ثقافته. بل ومثل هذا الفرد الذى قد حرم ملكة الذوق يخرجه إرنست رينان من دائرة الإنسانية حيث يقول فى كتابه مستقبل العلم: "إذا كان معنى أن يكون الإنسان شاعرا هو مجرد القدرة على استعمال الألفاظ وسوق الأخلية فإن الكثيرين سيتنازلون برغبتهم عن لقب الشاعر . . ولكن إذا فهمنا أن الشعر هو روح ملكة التأثر بجمال الأشياء "تذوق" فإن الذى ليس بشاعر عريق فى هذه الحالة ليس بإنسان".

ونستطيع أن نفهم عبارة رينان حين نعلم أن الشخص الذواقة يسيطر ذوقه على كل شيء فى حياته . . بل وفى حياة المحيطين به، إن ذوقه ينعكس على

اختياره للأشياء وتفضيله بينها وتمييز جيدها من قبيحها مما يجعل له بين المحيطين منزلة تفوقهم وتعلو به عليهم ومن ثم يزداد شعوره بإنسانيته ووجوده.

التذوق والتربية:

ولقد كان لابد للتربية باعتبارها أداة المجتمع لتنمية الشخصية الإنسانية، وتهيئتها للعيش فيه، والحياة معه حياة طيبة سعيدة، من أن تدرك هذه المعانى كلها، فتجعل من أساسيات أهدافها تنمية الجانب الوجدانى فى الفرد. ونقصد بالجانب الوجدانى أو العاطفى المفهوم الواسع الذى يشمل الأهداف التربوية التى تتضمن تغيرات فى ميول الطلاب واتجاهاتهم، وقيمهم، وتذوقهم.

إن التربية الحديثة لم تعد إرهاب الطفل وإخضاعه لسطو الكبار. لم تعد كبت حريته وإجباره على أن يقبل كل شيء يفرض عليه .. لم تعد المدرسة مكانا يستظهر فيه التلاميذ معلومات فقط ويحفظون ما يريد أساتذتهم لهم حفظه. وإنما أصبح هدف التربية تناول الشخصية الإنسانية ككل متكامل بالتوجيه والرعاية، وتهيئة الفرص اللازمة لها لكى تظهر ما عندها من قدرات ومواهب وتساعدها على الازدهار والنمو وفق نواميس الجماعة ومعاييرها. ومن ثم نستطيع أن نفهم ما جاء فى لائحة التأسيس لمعهد علم النفس والتربية الذى أنشأته جامعة ليون فى فرنسا عام ١٩٤٢م حيث قالت: "إن الغرض من التربية أن نعلم الطفل كيف يعجب ويفكر ويعمل".

إن مصطلحات جديدة وكثيرة وهامة فى نفس الوقت - كالتفكير العلمى .. والاتجاهات الاجتماعية والميول الخاصة .. واكتساب المعرفة الإنسانية .. وحب العمل اليدوى وتقديره .. إلى غير ذلك من مصطلحات قد غزت ميدان الأهداف التربوية الحديثة كما أصبحت تنمية التذوق الفنى فى الموسيقى والأدب والفن وغيرها من خبرات جمالية هدفا عظيما لا يقل - إن لم يزد - عما سبقها من أهداف للتربية الحديثة.

وإذا كان هدف القراءة فى التربية قديما هو إكساب التلاميذ مجموعة من المعارف الإنسانية وحشو أذهانهم بأفكار معينة، فقد أصبح من الأهداف الأساسية

لتدريسها اليوم وفى مختلف المراحل التعليمية حتى الابتدائية منها أن يتذوق التلميذ القراءة وأن يستمتع بالجيد منها.

بل ثمة من يقدم هذا الهدف فى تدريس الأدب للأطفال أنفسهم ويعتبر أن الغرضين الأساسيين من تدريس أدب الأطفال هما :

١- أن تساعد الطفل على أن يستعيد التجربة التى عاش فيها الشاعر أو الناثر ويريد أن ينقلها إلينا . . بل وأن يثرى الطفل نفسه هذه التجربة . .

٢- تنمية الذوق السليم والميول القصوى للأدب الجيد.

التذوق والمرحلة الثانوية :

إذا كانت تنمية الذوق - كما سبق - هدفا أساسيا فى تربية الأطفال فأولى بها أن تكون الهدف الأول والأهم فى تدريس الأدب بالمرحلة الثانوية . .

وفى مقدمة توصيات المؤتمر الدولى للتعليم العام فى دورته الثالثة والعشرين بجنيف فى يوليو ١٩٦٠م - بخصوص مناهج التعليم الثانوى العام جاء فى المبدأ الثانى من مبادئ إعداد المناهج :

إن المؤتمر يوصى بأن يصان التوازن السليم فى الأهمية النسبية للمواد التى تعطى فى المناهج والمقررات لتربية الطالب العقلية والخلقية والاجتماعية واليدوية والفنية الجمالية وذلك ضمانا لنمو كل طالب نموا متكاملا ومتزنا.

وهنا يثار تساؤل: لماذا يحتل التذوق الأدبى هذه المنزلة الهامة فى المرحلة الثانوية ؟

هنالك عدة أسباب لهذه الأهمية يمكن إجمالها فى ثلاثة:

أولا: الخصائص النفسية للمراهق "تلميذ هذه المرحلة" .

ثانيا: طبيعة المرحلة الثانوية فى السلم التعليمي.

ثالثا: طبيعة تدريس اللغة فى هذه المرحلة.

ولنتناول كلا من هذه الأسباب بشيء من الإيجاز:

أولا: الخصائص النفسية للمراهق:

التعليم الثانوى مرحلة تعليمية تقابل مرحلة نفسية معينة يمر بها الإنسان. مرحلة يكمل فيها نضجه الجسمى الانفعالى والعقلى والاجتماعى والفسيولوجى وعلى قدر ما تتجاوب المناهج التعليمية فى هذه المرحلة مع خصائص المراهق تكون فائدتها والثمرة المرجوة منها.

وفى دراسة عميقة وشيقة عن المراهقة والفن خرج توماس منرو بأن هناك ثلاثة اتجاهات يجب أخذها فى الاعتبار ونحن ندرس إبداع المراهق للفن أو تذوقه له، هذه الاتجاهات هي:

أ- نمو ذكاء المراهق إلى درجة ملحوظة . .

ب- ازدياد وعيه بنفسه وذاتيته . .

ج- نمو استعداده الجنسي.

وفى هذه المرحلة نجد أحاسيس غريبة تتولد فى نفس الشباب . . يبدأ فى هذه المرحلة تشوق مكبوت لا يكاد يفهم يدفعه إلى قلب معظم الميول التى عمل على إنمائها من قبل وإلى تغيير اتجاهه الوجدانى من أساسه . . يبدأ المراهق فى الميل إلى أشياء جديدة وقد يخلو إلى نفسه وينطوى عليها فإذا لجأ إلى الراحة أحب أن يقرأ أنواعا من الأدب غير التى كان يألفها وليس من العجيب أن نراه يقرأ وتتخذ الناحية الجمالية من الأشياء معنى جديدا عنده لأول مرة فى حياته فيزداد حبه للموسيقى عمقا ويهزه الجمال فى صوره المختلفة.

كل هذه الخصائص تظهر لنا السر فى أن هذه المرحلة من الحياة هى مرحلة التدريب على التذوق.

ومن ثم كان لابد للمناهج المدرسية من وضع الخطط والبرامج لتنمية التذوق عند المراهقين وزيادة إحساسهم الناشئ بالجمال.

هذا : والأدب فى مقدمة الفنون التى تحظى بالاهتمام وتشد الانتباه فى برامج تنمية القيم الجمالية والإحساس بها.

ومن ثم يتخذ تدريس الأدب فى هذه المرحلة بمختلف أجناسه طرقا وأهدافا جديدة لتحقق ما نرجوه من تنمية للتذوق الأدبي. ويرتب لوبان "Loban" أهداف تدريس الشعر للمراهقين حسب أهميتها على الوجه التالي:

١- مساعدة الطلاب على أن يجدوا المتعة الأصلية Genuine Pleasure فى قراءة الشعر.

٢- أن يوسع أفكارهم عن ماهية الشعر وما الذى يمكن أن يقدمه لهم ..

٣- أن يساعدهم على أن يفهموا اللغة الشعرية الخاصة.

ثانيا: طبيعة المرحلة الثانوية فى السلم التعليمي:

نقصد بذلك وضعها فى الحياة التعليمية للفرد وفى مستقبله بعد ذلك. فهي: آخر مرحلة فى التعليم العام، ثم هى بالنسبة لكل فرد: إما أن تكون سلما لتعليم أعلى هو الجامعة أو المعاهد العليا. وإما أن تكون مرحلة نهائيا يبحث الطالب بعدها عن عمل يتكسب به..

فمن حيث كونها آخر مرحلة فى التعليم العام يمكن القول بأن الطالب ينتهى بعدها إلى التخصص وبذلك كان لا بد من اتصاله بالتراث الأدبى بصورة أكثر حتى تكون لديه ثمرة تلك الدراسة وهى "التذوق الأدبي".

ومن حيث كونها سلما للتعليم العالى (جامعاته ومعاهده العليا) يمكن القول بأن الطالب يواجه بعد المرحلة الثانوية بدراسات إما عملية علمية أو فنية وأدبية وفى كلا الحالين تبدو أهمية دراسة الأدب وتذوقه فى هذه المرحلة .. فتذوق الأدب ضرورى بالنسبة لمن يدخل كلية من كليات الآداب أو معهدا من معاهد دراسة الأدب. إذ لا بد له لمتابعة مناهجها من ذوق أدبى رفيع حيث أصبحت مهمة هذه المعاهد الأدبية: "ليست إخراج معلمين يرتزقون بتعليم اللغة وتلقين آدابها المتوارثة .. » لقد أصبحت مهمة كلية الآداب فى نظام جامعة هذا العصر الحديث أن تجدد ترقية الحياة الفنية الأدبية للشعب الذى تنتسب إليه وتشارك بذلك فى ترقية حس أبنائه وإعانتهم على رفع مستوى الحياة بتلمس عناصر الجمال

والذوق الدقيق فيها. ويصدق ذلك على المتصلين فى تعليمهم الجامعى بالفن وتذوقه.

أما إذا كانت دراسة الطالب فى الجامعة غير ذلك فقد وجب له أيضا التزود بقدر من الأدب يرقق وجدانه ويرهف حواسه ويهذب حياته .. ومهما كانت ثقافة الفرد فلابد له من فترات يستريح فيها من عناء العمل فيلجأ إلى الأدب والفن باعتبارهما واحات نضرة فى دنيا المادة الجافة..

ويصدق حديثنا الأخير هذا على من ينتهى به المطاف فى تعليمه عند المرحلة الثانوية.

ثالثا: طبيعة تدريس اللغة فى هذه المرحلة:

ويقصد بذلك أن يكون الطالب حتى المرحلة الإعدادية العامة قد تعلم آليات اللغة العربية، وتوصى المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم بأن الطالب يكون قد اكتسب .. بل أتقن .. كلا من:

١- القدرة على القراءة بسرعة وفهم وجودة نطق وأداء.

٢- القدرة على إدراك مواطن الجمال فى النص وتذوقه بمستوى يتناسب مع نموه..

٣- القدرة على انتقاء المادة الصالحة للقراءة ..

٤- الإلمام بالقواعد الأساسية فى اللغة والإملاء ..

٥- القدرة على الأداء المعبر عن المعنى فى تلاوة القرآن الكريم وإنشاد الشعر..

٦- القدرة على التعبير الوظيفى والإبداعي.

خلاصة القول: إن الطالب بعد المرحلة الإعدادية يكون قد وصل فى نواحى النشاط اللغوى إلى مستويات من النمو تمكن مناهج المرحلة الثانوية من تربية الحاسة الجمالية عنده وتنمية تذوقه للأدب واستمتاعه به.

لهذه الأسباب مجتمعة كان من أنواع النشاط والمهارات التى أخذت مناهج التعليم الثانوى على إكسابها للطالب، ما يلي:

١- إدراك معنى التنظيم فى كل عمل.

٢- ممارسة تذوق الانسجام بين أجزاء الموضوع.

٣- ممارسة تذوق تقدير العمل الفنى والجماعي.

٤- تذوق النغم الصوتى سماعيا سواء فى القراءة (كالشعر) أو اللحن (كالموسيقى).

ولهذه الأسباب مجتمعة أيضا: كان اختيار الباحث للمرحلة الثانوية ميدانا للبحث والدراسة .. ولقد اختار من بين أنواعه التعليم الثانوى العام (دون غيره من أنواع التعليم أو ما فى مستواه) لما تحظى به مناهج اللغة والأدب فى هذا النوع من التعليم من عناية واهتمام.

التذوق الأدبى فى منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

إذا نظرنا إلى منهاج اللغة العربية فى المرحلة الثانوية نجد أنها تهتم اهتماما واضحا بتنمية التذوق الأدبي ويتجلى هذا الاهتمام فى جوانب خمسة هي: الأهداف والكتب الدراسية، وطرق التدريس، والوقت المخصص، والامتحانات.

أولا: من حيث أهداف المنهج:

إن أهداف تدريس الأدب والنصوص والقراءة فى هذه المرحلة تتضمن هدفين أساسيين وردا فى وثيقة المناهج للوزارة هما:

١- أن ينمو ميل التلميذ إلى القراءة وشغفه بها وتذوقه لما يقرأه بحيث يدفعه ذلك إلى الاتصال بما يلائمه من الكتب والمطبوعات وبخاصة فى أوقات الفراغ.

٢- أن تزداد قدرة التلميذ على فهم النصوص الأدبية وإدراك نواحى الجمال فيها وعلى تذوقها وتحليلها ونقدها.

وليست المناهج فقط هى التى تهتم بهذين الهدفين بل إن كتب إرشاد المعلمين تلك التى تصدرها وزارة التربية والتعليم توصى بمراعاة الجانب التذوقى فى دراسة الأدب فتقول: "ومدرس اللغة الذى يدرس مع طلابه بعض النصوص الشعرية أو النثرية لا يهدف إلى مجرد تزويد طلابه ببعض أبيات الشعر أو ببعض أساليب النثر ليحفظوها ويرددوها فى المناسبات وإنما يهدف إلى أمر أبعد من هذا بكثير وهو مساعدة طلابه على إدراك المعانى وجمال الأسلوب والصور المجازية التى تتضمنها قصيدة الشعر أو قطعة النثر حتى يستطيعوا تحليلها ونقدها وتذوقها لتصبح مقوما من مقومات ثقافتهم ولينعكس أثرها فى أسلوبهم ونموهم الثقافي واللغوي.

ثانيا: من حيث الكتب الدراسية:

يدل فحص كتب الصفوف الثلاثة فى الأدب والنصوص (سنة ١٩٦٨/ ١٩٦٩) على أن التذوق الأدبي هدف من أهدافها الأساسية. ويتضح ذلك من الطريقة التي تتبعها فى عرض النصوص وفى الأسئلة التى تعقبها. ففى عرض النصوص تسير هذه الكتب بصفة عامة على النحو التالي:

١- التمهيد لدراسة النص بتصوير جوه ومناسبته وصاحبه.

٢- التعليق على النص تعليقا عاما يتناول جوانب الحياة التى عرض لها.

٣- دراسة تحليلية للنص توضح أفكاره وتناقش ألفاظه وتبين مواطن الجمال.

٤- صياغة فنية لأسئلة كثيرة وراء كل نص تحاول بذلك أن تكشف مدى فهم الطلاب وتذوقهم.

٥- تذييل كل عصر من عصور الأدب بخلاصة توضح أبرز أغراضه وميزاته.

٦- إلمامة بلاغية تتناول الصور البيانية والمحسنات البديعية.

٧- دراسة فنية مقصورة على الصف الثالث تتناول بعض المفاهيم النقدية اللازمة لتذوق أجناس الأدب كخصائص أسلوب الشعر والصورة التعبيرية والفكر فى الشعر والوحدة العضوية والموسيقى.

٨- عرض نماذج من النقد الأدبى حديثا حتى يستفيد الطالب منها فى تذوقه.

ثالثا: من حيث طرق التدريس:

يعنى المنهج عناية خاصة بإرشاد المدرسين إلى كثير من الوسائل والأساليب التى تساعد على تنمية التذوق الأدبي. فهو يوصى بأن "يتجه المدرس فى مناقشة النص التى تساعد اتجاها أدبيا يبين قيمته من حيث الفكرة والمعنى ومن حيث حظه من الفن والجمال حتى يساعد على إيضاح الفكرة وتصوير المعنى تصويرا جميلا. أما الاقتصار على المناقشة النظرية لاستنباط الضوابط والتعريف ومجرد الوقوف عند تعيين اللون البلاغى وتسميته فلا جدوى له فى تكوين الذوق الأدبي.

رابعا: من حيث الوقت:

انعكست أهمية هذا الهدف فى الوقت المخصص لتدريس الأدب. وفيما يلى جدول يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

الصف	فروع المادة				المجموع
	الأدب والنصوص	القراءة	التعبير	النحو	
الأول ثانوى	٢	٢	١	١	٦
الثانى أدبى	٢	٢	١	١	٦
الثانى علمى	٢	٢	٠,٥	٠,٥	٥
الثالث أدبى	٣	٢	١	١	٧
الثالث علمى	٢	٢	٠,٥	٠,٥	٥

والمقصود بنصف حصة أن الحصة الخامسة تدرس تعبيرا فى أسبوع ونحوا فى الأسبوع التالى وهكذا.

خامسا: من حيث الامتحانات:

إن الامتحان هو الجزء المكمل للتعليم بالنسبة للمنهج؛ . ولذا كان من الطبيعى أن يعنى المسئولون عن خطة التعليم بتوجيه واضعى الامتحانات فى هذه المرحلة. فمن الأسس الخاصة فى وضعها: "أن نختبر قدرة الطالب على تحليل نصوص أدبية تحليلا يكشف عن مدى فهم الطالب لها وقدرته على التعبير عما ورد فيها من أفكار وعلى تذوقه وبيان نواحى الجمال فيها والحكم عليها" .

كما نقرأ فى توصياتها تلافيا لسلبيات الامتحانات السابقة "أن يوجه المدرسون إلى العناية بالدراسة البلاغية والأسلوبية وتدريب الطلاب على تمييز مواطن الجمال وتذوقها ونقدها" .

خلاصة القول: إن للتذوق الأدبى أهمية فائقة فى حياة الإنسان المعاصر والمجتمعات الحديثة . . ولم يعد ترفا يمكن الاستغناء عنه وإنما أصبح أساسيا فى حياتها. بقدر ما أصبح مقياسا دقيقا من مقاييس درجة التقدم والنمو الحضارى ؛ مما جعل التربية فى هذه المجتمعات وهى تتناول شخصية الإنسان بالتوجيه والرعاية تضع الجانب الوجدانى (والتذوق جزء هام منه) فى مقدمة أهدافها. ولقد كان طبيعيا أن تنعكس هذه الأهمية على مناهج اللغة والأدب فى كافة أنشطتها ومجالاتها.

الفصل الثانى

مشكلة قياس التذوق

الإحساس بالمشكلة:

ولابد بعد ذلك كله من تساؤل: إذا كانت تنمية التذوق الأدبى تمثل هدفا أساسيا من أهداف تدريس اللغة والأدب بالمرحلة الثانوية فكيف يمكن التثبت من أن هذا الهدف قد تحقق؟ ما المقياس الذى نستطيع به الحكم على درجة النمو الذى نستطيع به الحكم على درجة النمو الذى تحقق فى هذا المجال؟

إن الأهداف التربوية تمثل تغيرات سلوكية مطلوبة فى نهاية العملية التعليمية. وما التعليم إلا تغير منشود ومقصود فى سلوك الأفراد .. والعملية التعليمية تتضمن ثلاثة جوانب لا يقل أحدها أهمية عن الآخر:

- تحديد الأهداف.
- رسم الوسائل لتحقيق هذه الأهداف.
- تقويم هذه الوسائل والحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة.

وهنا نسأل - مرة ثانية - هل لدى القائمين على العملية التربوية فى مجتمعنا أداة تقويم صالحة يحكمون بها على مدى قيمة التذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية؟ للإجابة على هذا السؤال لا نجد مقياسا موضوعيا نقيس به التذوق الأدبي. وعلى الرغم من التوصيات التى سبق عرضها فى وضع الامتحانات إلا أنه بالنظر إلى معظم هذه الامتحانات بالمرحلة الثانوية نجدها لا تقيس التذوق الأدبى بقدر ما تقيس أشياء كثيرة خارجة عنه. إن قصارى هذه الامتحانات هو أن تختبر الطالب فيما يعرفه من استعارات أو صور بيانية أو الاكتفاء بشرح سطحى لمعنى بيت معين أو غير ذلك من أمور بينها وبين التذوق الحقيقى للنص أمد بعيد.

فى دراسة قامت بها السكرتارية الفنية للتخطيط بوزارة التربية والتعليم لامتحان الشانوية العامة سنة ١٩٦٥م جاء هذا التحليل "إن أسئلة الأدب والبلاغة

قد اختبرت القدرة على الفهم أكثر مما مست قدرات النقد والتذوق. كما أن منها ما كان يناقش معلومات عامة وأسئلة يمكن أن يجاب عليها من غير النصوص المعروضة فضلا عن إغفالها الدراسة الأسلوبية ولم تكن تعرض لها.

وليس من شك أنه بدون مقياس موضوعى للتذوق الأدبى تقصر التربية فى أشياء كثيرة لعل من أهمها العجز عن معرفة مدى تقدم التلاميذ ودرجة النجاح التى حققها المدرس معهم وبذلك تفقد التربية ركنا أساسيا من أركانها وهو التقويم.

ولعل فى هذا كله ما يدل على الحاجة الشديدة إلى مقياس موضوعى للتذوق الأدبي. ومن هنا نشأت فكرة البحث وهي: وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية "فن التذوق".

أسباب اختيار الشعر:

كان لاختيار الشعر ميدانا للبحث والقياس دون الأجناس الأخرى للأدب أسباب كثيرة منها:

١- أن الشعر يحتل فى تراث الأمة العربية منزلة تفوق غيره من الفنون. وإلى وقت ليس بالبعيد لم يكن لديها جنس أدبى آخر اللهم إلا بدايات فجة غير مدروسة لأجناس كانت قد وضعت أصولها فى الآداب الأجنبية الأخرى كالقصة والمسرحية وغيرهما .. إن الشعر هو الفن الممتد طوال التاريخ الأدبى عند العرب.

٢- وبالنظر فى منهاج تدريس الأدب والنصوص نجد أن الشعر أهم جنس أدبى يدرسه الطلاب. إنه الفن الذى يحظى بأكبر قسط من الاهتمام بين الفنون الأخرى فى منهاج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بل وبما سبقها من مراحل.

٣- إن الشعر عندما يقارن بالفنون الأخرى نجده أكثرها قدرة على إيصال تجربة الفنان فى شكل مركز ودقيق ولعل لذلك أسبابا: فهو الفن الذى يكاد يجمع بين خواص الفنون كلها أو معظمها: إن فيه النغم الصوتى

والصور الفنية والنسيج اللفظي والبناء الفنى . . إلخ ولهذه الوسائل كلها كان الشاعر فى صورته المثالية هو القادر على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة فى روح الإنسان على حد تعبير كوليردج "والمدرسون يعرفون أن الشعر أكثر من أى نوع أدبى آخر يستطيع أن يجعل الطلاب أكثر وعيا بوجودهم. ولو أنه نجح فإن الشاعر يرفع هؤلاء الذين يستجيبون له فوق الاهتمامات الضيقة والشواغل البسيطة التى تستنفد جهدا سطحيا الخيال وحياتهم . . إن الشعر يؤسس كل خبرة الإنسان . . أفكاره ومشاعره وأحاسيسه.

وأيا ما كان الأمر فلابد لنا من نقطة بداية ولقد اخترنا الشعر . . هذا الفن الأدبى الهام ميدانا للبحث تاركين لمن يأتى بعدنا فرصة البحث فى بقية الأجناس الأدبية الأخرى.

التعريف الإجرائى للمقياس:

يمكن تعريف مقياس التذوق الأدبى - والذى هو موضوع البحث - تعريفا إجرائيا بما يلي: "**تقدير مستوى تذوق طلاب المرحلة الثانوية لفن الشعر تقديرا كميا ويتم هذا التقدير الكمى وفق المعايير الموضوعية التى اتفق النقاد والخبراء عليها حتى تأتى نتائج المقياس مستقلة - ما أمكن - عن ذواتنا وبعيدة عن ميولنا الخاصة**".

أهمية البحث:

إن تدريس الأدب قد ينتهى بتنمية الشعور القومى عند الطلاب أو القيم الخلقية المرغوبة فيهم، أو غير ذلك من مثل هذه الأهداف ولكن بدون أن ننمى تذوقهم وقدرتهم للاستجابة السريعة والصحيحة للعواطف المثارة الممثلة فى النص سوف لا يعنى الأدب بالنسبة إليهم إلا قليلا.

وللتقويم والقياس منزلة هامة وخطيرة فى المدرسة الحديثة. ولقد كان السبب الرئيسى فى فقر المناهج فى كثير من المؤسسات التربوية قديما ولسنوات متتالية هو: أنه لم يعمل تقويم ماهر يظهر مدى صدق الفروض الوارد فى المناهج.

وبعد دراسة جادة وعميقة للأدب والتربية تبدأ ميريليز Mirrielees توصياتها لتنمية التذوق الأدبي بضرورة أن يكون لدى المدرس اختبارات متتالية عملية حتى يضمن قراءة جيدة وتذوقا سليما.

وإذا كانت كلمة التذوق تصلح للتفاهم بين الناس أو البحث الفلسفى أو الأدبي، فإنها لا تصلح للتمييز بين الطلاب وتحديد مستوياتهم على أساس علمى إلا إذا كانت ذات دلالة كمية معينة. إن دقة المفاهيم في الصياغة العلمية تستوجب أن تكون دلالاتها كمية لا كيفية. وأن العلوم المختلفة لتفاوت فى درجة تقدمها بتفاوت ما قد حققته لنفسها من تحول المعانى الكيفية الشائعة فى مجال الإدراك الفطرى إلى مقادير كمية تصاغ فى صيغة رياضية تكون هى بمثابة القانون العلمى ولا علم ما لم يتحول إدراكنا الكيفى إلى إدراك كمى لما ندركه.

ولا شك أن القياس الكمى للتذوق الأدبي يحقق أهدافا كثيرة لكافة أطراف العملية التعليمية ومناشطها .. سواء بالنسبة إلى التلميذ أو المدرس أو واضعى الامتحانات أو مؤلفى الكتب أو موجهى المادة أو الإدارة المدرسية أو الباحثين .. وغيرهم، ويمكن إجمال هذه الأهداف التى توضح أهمية البحث فيما يلي:

١- قياس مدى تحقيق المنهج لأهدافه، ولا شك أن كل طالب لديه - سلفا- نصيب من التذوق الأدبي وقدرة عليه حسب مستواه. وكهدف من أهداف المنهج تنمية هذه القدرة. ومن ثم نحن فى حاجة إلى مقياس يحدد مقدار الزيادة التى تمت والهدف الذى تحقق.

٢- على ضوء ما تسفر عنه نتائج المقياس يمكن توجيه المناهج وتطويرها ومراجعة الأهداف وتحديدها.

٣- يمكن تقييم طرق التدريس الحالية وتوضيح مدى سلامتها وتحقيقها الهدف المنشود.

٤- يوفر للمدرس أداة تستطيع بها أن تطمئن نفسه إلى نتيجة جهده مع طلابه مما يبعث فى نفسه الدافع المستمر لبذل هذا الجهد وتوجيهه.

٥- يوفر للامتحانات قياسا موضوعيا تكاد تنتفى الذاتية منه.. كما يقدم لواضعى الامتحانات نماذج من الأسئلة التى تقيس التذوق والمواقف التى تستثيره.

٦- يمكن أن يكون هذا المقياس اختبارا تشخيصيا نستوضح على ضوئه مواطن القوة والضعف فى تذوق الطلاب فتزيد من الأولى ونعالج الثانية.

٧- تستطيع الإدارة المدرسية تصنيف الطلاب من حيث مستوى تذوقهم. وتوجيه ذوى المستوى الذوقى المرتفع إلى الأقسام الأدبية والآخرين إلى الأقسام العلمية. ولعل فى هذا تحقيقا لتكافؤ الفرص المنشودة فى الحقل التربوي.

٨- يستطيع مؤلفو الكتب المدرسية الاستفادة من هذا المقياس والاسترشاد بأسئلة فى إعداد الأسئلة والاختبارات التى تعقب النصوص. كما يتضح لديهم مفهوم التذوق الأدبي ويتحدد إجرائيا مما يبعدهم عن استخدام العبارات العامة غير المحددة في نقد النصوص "كالخيال الجميل والعبارة البليغة . . . إلخ.

٩- يستطيع أمناء المكتبات توجيه الطلاب إلى ما يناسبهم من قراءات على ضوء ما تسفر عنه نتائج تطبيقه عليهم.

١٠- وأخيرا وليس أخرا يفتح هذا المقياس، بمشيئة الله، المجال لدراسات أخرى متشعبة. حيث هو المستكشف لموضوع جديد لم يطرق بعد فى الدراسات العربية، مما يهيئ بعد ذلك فرصة الدراسة لموضوعات أخرى كالعلاقة بين التذوق الأدبي وبين جوانب الشخصية المختلفة. وكذلك يمكن بحث الوسائل العملية لتنمية التذوق الأدبي ومقومات الجمال الفنى إلى غير ذلك من أبحاث وميادين.

الفصل الثالث

التذوق بين علم الجمال والأدب

مشكلة التعريف فى العلوم الإنسانية:

ومن المشكلات الأساسية التى تواجه الباحث فى هذه العلوم مشكلة التعريف. ولاشك أن هذا ينبع من الخصائص التى تتميز بها هذه العلوم والظروف التى مرت بها وأثرت فى طرق الدراسة ومناهج البحث وأساليب التفكير فيها.

ولقد واجهت الدراسة فى هذه العلوم مشكلات كثيرة أخرت البحث العلمى الجاد فيها. ومن هذه المشكلات:

أولا: ما يرجع إلى طبيعة الظواهر الاجتماعية ذاتها. فالظاهرة الاجتماعية ليست شيئا قائما بذاته وإنما هى مرتبطة ومتشابكة مع ظواهر أخرى ينبغى أخذها بعين الاعتبار عند الدراسة والبحث .. ولا شك أن عزل ظاهرة من هذه الظواهر واستبعادها من مجال معين أمر ليس باليسير، ومن ثم تصعب الدراسة ويتعذر التحليل. وهذا عكس ما نشاهد فى الظواهر العلمية الطبيعية .. كما أن من الظواهر التى تتشابك معها هذه الظاهرة ما لم يتيسر للعلم اكتشافه بعد.

المهم إن تعقد العوامل وتداخلها فى الظواهر الاجتماعية سبب من أسباب تخلف البحث العلمى فى العلوم الإنسانية معظمها. ولقد ترتب على هذا التعقد للظواهر وتشابكها وصعوبة عزل جانب واحد منها عن بقية الجوانب أن قل ظهور الاطراد فيها عكس ما نشاهد فى الظواهر الطبيعية فدرجة التركيب فى وقائع الحياة الإنسانية أكبر منها فى هذه الظواهر.

ثانيا: وجود تصور خاطئ فى أذهان الباحثين فترة طويلة من الزمن يقصر لفظ "العلم" على مجال النشاط الطبيعى والبيولوجى والمناشط التى تدخل تحت فرع العلوم الطبيعية معتبرين بذلك أن المشكلات الاجتماعية وظواهر السلوك

الإنسانى لا تنضوى تحت هذا المصطلح .. إنها ليست مجالا للبحث العلمى وإنما هى موضوع للدراسة الفلسفية أو التأمل الذاتى (الاستبطان Introspection).

ولقد كانت سيادة مثل هذه التصورات فى الحقبة الماضية من الزمن سببا رئيسا من أسباب تخلف البحث العلمى فى الدراسات الإنسانية. فقد أحجم الباحثون عن استخدام المنهج التجريبى استنادا لهذا التصور الخاطئ لمفهوم "العلم"... ولقد أخطأ هؤلاء فى قصرهم مجال النشاط العلمى على التجربة والمعمل والأنابيب مخرجين السلوك الإنسانى بذلك عن مجالها .. فالحقيقة أن العلم ليس نتائج فحسب وإنما هو روح ومنهج وطريقة "إن كل تفكير منظم يستقرئ الحقائق ويحصيها ويربطها ويفسرها ويصطنع لتفسيرها الفروض ويحقق تلك الفروض حتى يصل إلى مرتبة النظريات، أو يعد لها وبعبارة مختصرة: كل تفكير يجعل هدفه الفهم والمعرفة على أساس واضح ومنهج مرتب، ويحاول من وقت إلى آخر أن يعدل طرقه وينتقدها ويدخل فيها الإحصاء والتجربة إن استطاع فهو تفكير علمى وكل دراسة تقوم على هذا التفكير فهى دراسة علمية وكل حياة ترسم هذا المنهاج فهى حياة علمية".

ثالثا: عامل ثالث ولعله مترتب على سابقيه قد أثر فى العلوم الإنسانية وسبب تخلفها فى مجال البحث العلمى فترة طويلة ذلك هو الاستناد فى دراستها على مناهج كثيرة تخالف الطريقة العلمية فى البحث فلقد سادت المعتقدات الخرافية والآراء الميتافيزيقية هذه العلوم ولم تتخلص منها إلا منذ زمن يسير ثم جاءت مرحلة ظل المنهج المستخدم فى دراسة السلوك الإنسانى هو التأمل الذاتى أو الاستبطان، وهو أن يعكف الباحث على نفسه ملاحظا ما بها متعقبا ما يدور فيها من ظواهر. ومخاطر استخدام هذا المنهج التى قدمت للتذوق الأدبى كثيرة، منها:

١- أن هذا المنهج يوفر للباحثين ميدانا خصبا للتخمين الصرف والتأويل السيئ والتفسير المتعسف الذى يصرف الباحث فى الكثير من الأحيان عن الحقيقة العلمية الكامنة وراء الظواهر.

٢- أن هذا المنهج يفسح المجال واسعا أمام التفسيرات الذاتية التى يسقط الباحث فيها نفسه على الظاهرة ظنا منه أنه يفسرها أو يكتشف المعنى

الحقيقي لها، في الوقت الذي لا يزيد أمره فيها عن عملية إسقاط ذاتي يخضع لأهواء الفرد وحالاته الشخصية دون غوص في أعماق الظاهرة ذاتها أو دراستها دراسة منهجية علمية تقدم موضوعا ما يصلح لإدراك الآخرين . . "وليس العلم في صميمه سوى ذلك الجهد الشاق الذي يبذله الإنسان في سبيل استبعاد ذاته والتغلب على النزعة التشبيهية ؛ والتخلص من شتى ضروب الإسقاط الذاتي حتى نتوصل إلى إدراك ما بين الظواهر من علاقات موضوعية لا تكون مجرد انعكاس لأهوائه وعواطفه وميوله" .

والحقيقة أن التخلص من الذاتية تماما في دراسة العلوم الإنسانية أمر عسير. بل ليس ثمة من يبعد ذاته في أي تجربة أو عمل حتى ولو كان فيزيائيا. فالموضوعية إنما تصدر من خلال الذاتية . . وليست الموضوعية سوى استبعاد أكبر قدر ممكن من ذاتية الباحث وتوفير قدر مشترك يمكن للآخرين إدراكه لو تهيأ الموقف الصحيح لإدراكه. أما القول بانتفاء الذاتية تماما فهذا ما لا يقره أحد وما يختلف مع الحقيقة العلمية ذاتها . . ولقد كان من أسباب تأخر البحث في العلوم الإنسانية نصيب الجانب الذاتي في دراستها. فليس في وسع الإنسان أن يتخذ موقفا حياديا بالنسبة للظواهر البشرية . إنها ليست مستقلة عنا . . وليست خارجة عنا يمكن أن نعزلها عن حياتنا أو نعزل أنفسنا عنها. وليس العالم الإنساني عقلا محضا بل هو إنسان ذو ظروف معينة يعيش فيها ووسط معين ينتسب له ويتأثر به ويؤثر فيه. .

٣- أن المستبطن في آخر الأمر مطالب بأن يسوق معرفته - التي حصل عليها من خلال نفسه - في جمل وتعبيرات . . وهنا مكمن آخر من مكامن الخطر ومسرب من المسارب التي تتسلل إليها الذاتية والاعتبارات الشخصية التي ينفرد كل منا . . فالقدرة على التعبير ليست بدرجة واحدة. والقدرة على فهم المصطلحات وإدراك المفاهيم ليست متكافئة. . بل ثمة حالات نفسية يعجز فيها الإنسان عن تصويرها. ولعل ذلك ما يعنيه إسحق الموصلي بقوله: إن من الأشياء أشياء تحيط بها المعرفة ولا تؤديها الصفة . ويقصد بالمعرفة هنا ما نسميه نحن بالبصيرة Intution ويقصد بالصفة هنا التعبير بالألفاظ.

معنى هذا في ميدان التذوق الأدبى أن المتلقى قد ينفعل بنص معين ويستمتع به إلا أنه يعجز عن تعليل هذا الموقف الذى اتخذه من النص مع إحساسه التام به.. ومن ثم لا يمكن الجزم بأن عملية التوصيل قد تمت بالصورة المثلى، أو أن المعنى الحقيقى للظاهرة قد وصل للجميع بنفس الدرجة التى أحس بها المستبطن وشعر.. إن عالم الإدراك الذاتى عالم خاص وبقدر ما يعجز الإنسان عن تصوير حالته الذاتية وإخراجها للآخرين بنفس الدرجة التى أحس بها بقدر ما يبعد عن العلم ومنهجه.

٤- ثم هناك اعتراض آخر على استخدام هذا المنهج الاستبطانى فى الدراسة.. ذلك هو العجز عن التعبير عن الظاهرة تعبيرا كميا. ولا شك أن الاقتصار على التعبير الكيفى عن الظاهرة يبعد بها عن دقة المفاهيم "ودقة المفاهيم فى الصياغة العلمية تستوجب أن تكون دلالتها كمية. وأن العلوم المختلفة لتتفاوت فى درجة تقدمها بتفاوت ما قد حققته لنفسها من تحول المعانى الكيفية الشائعة فى مجال الإدراك النظرى إلى مقادير كمية تصاغ فى صيغة رياضية تكون هى بمثابة القانون العلمي".

التذوق الأدبى عند علماء الجمال ورجال الأدب:

بعد هذا العرض السريع لمشكلة التعريف فى العلوم الإنسانية والذى ينطبق إلى حد كبير على ميدان البحث فى التذوق الأدبى يمكن تناول التعريفات المقدمة للتذوق الأدبى.. والملاحظ فى مستهل هذه الدراسة أنه على كثرة ما قدم للتذوق الأدبى من تعريفات إلا أننا لا نجد تعريفا إجرائيا واحدا يمكن أن ننطلق منه إلى قياس التذوق الأدبى وتقديره تقديرا كميا.

والسمة العامة التى تشترك فيها هذه التعريفات هى غلبة الجانب الاستبطانى فيها دون استناد إلى أساس موضوعى يمكن للجميع إدراكه لو هيئ لهم الموقف الصحيح لذلك. ولهذا نلمس فى هذه التعريفات الكثير من الشطط فى التحليل والعمومية غير المحددة فى تصوير هذه التجربة والإنشائية فى التعبير. وما أكثر ما يسبح الكاتب بالقراء فى بحر زاخر من التشبيهات والاستعارات والأخيلة عند تعريفه للتذوق الأدبي، فإذا طلبوا لهذا تحديدا أو رجوا منه دلالة لم يجدوه شيئا.

فايرول جنكيز يقول: "إذا كان إحساسنا المبدئى بالتميز دقيقا ويتمتع بحيوية كافية فإن التجربة المترتبة تكون تذوقية. وفي التذوق بوصفه مناسبة واعية نشعر وكأننا نحاول أن نبسط الأعضاء الخاصة بالرؤية الجمالية وذلك حتى تنقاد وتصبح طيعة وحساسة وقادرة على تميز ما يصادفها. وحركة انبساط العملية الجمالية من التذوق نحو الإبداع هى حركة نفتح فيها أنفسنا الأشياء كما يفتح الحدث فمه الشبيه بالكهف أثناء تنقله بين الأسماك وذلك حتى يبتلعها بأقصى قدرة مستطاعة.

فهو هنا يصف تجربة التذوق وصفا استبطانيا لم يزد عن كونه عملية إسقاط ذاتى لا يقدم فيها شيئا يصلح إدراكه إدراكا موضوعيا. ما المقصود بالرؤية الجمالية؟ وهل ثمة إحساس مبدئى وآخر غير مبدئي؟ ثم كيف نعرف أن ذلك الإحساس المبدئى لدى القارئ يتميع بحيوية كافية؟ هذا: وثمة من التعريفات الأخرى أو الأوصاف التى قدمت لـلتذوق الأدبى - ما يثير دهشة القارئ وحيرته أمامها . يقول أحدهم: "إن الذوق هو الوسيلة التى تسمو بالمتأمل إلى المستوى الجمالى الذى يستطيع عنده أن يدرك العنصر الكلى فيما هو بشرى. وهكذا نخلص فى القول بأن فهمنا للعمل الفنى إنما يتوقف على قدرتنا على قهر جزئيتنا وقمع ذاتيتنا من أجل الإنصات إلى حديث الموضوع الجمالى والحكم عليه من وجهة نظره وليس من وجهة نظرنا نحن".

وهنا تثار عدة أسئلة: ما المستوى الجمالى ؟ وهل هناك حقيقة مستوى جمالى محدد؟ لو كان الأمر بهذه البساطة لما حار الناس فى تحديد الجمال وتعليمه ولحسم كل ما يتعلق بالتذوق من مشكلات . . إن الذى لا شك فيه أنه ليس ثمة مستوى موضوعى للجمال ولا مشاحة في الذوق كما يقولون . . إن الجمال ليس عمليات رياضية بحتة حسم أمرها. كما أن البحث فى ماهيته معقد إلى حد كبير. حيث تتشابك فيه وفى بواعثه عوامل كثيرة منها ما يرجع إلى الملتقى ومنها ما يرجع إلى العمل الفنى نفسه - ثم ما الذى يقصده الكاتب بقوله: العنصر الكلى فيما هو بشرى؟ وكيف يمكن قياس هذا العنصر الكلي؟ وهل ثمة من يستطيع قمع ذاتيته ليرضى الكاتب وينصت إلى حديث الموضوع الجمالى وما طبيعته؟ وهل يمكن

التفرقة بين حديث الموضوع الجمالى وغيره من الموضوعات؟ إن غموض الإحساس الجمالى وتعقد العوامل المتداخلة فيه واختلاطه بأحاسيس أخرى يصعب الفصل بينه وبينها كل هذا من شأنه تعقيد مجال البحث فى العمل الفنى حين يحاول أحد دراسته جماليا. كما أن هذا من شانه دوران الكتاب فى حلقات مفرغة لا تنتهى لشيء عند طرقهم هذا الموضوع .. فما هو الجمال فى رأى أحدهم ؟ إن الجمال فى رأيه كلمة غير قابلة للتحديد .. (ونوافقه على ذلك) ثم يستأنف قائلا: "سوى أنها الصفة التى تؤثر فى الإحساس الجمالى قال: إنه ذلك الشعور الذى يختلع صدر الفنان وقد احتدم بحرارة عندما يشاهد صور الجمال.

الجمال إذن - حسب رأى الكاتب - هو الذى يؤثر فى الإحساس الجمالى والإحساس الجمالى هو الذى يؤثر فيه الجمال ــــ. والتعريفات التى تثير أمثال هذه الأسئلة كثيرة منها:

- ليس التذوق الفنى سوى عملية إدراك جمالى يتم فيها نفاذ العيان إلى باطنية الموضوع.
- الذوق الأدبى مثال جمالى يتكون فى نفس الشخص يستطيع به أن يحس الشعور الجمالى فى الآثار الفنية والأدبية.
- التذوق الأدبى هو القدرة على تطبيق شروط الجمال على النص.

إلى آخر هذه التعريفات. وليس ثمة نتيجة تنتهى عندها هذه التعريفات .. بينما نجد تعريفات أخرى يغلب عليها تأكيد الجانب العقلى فى عملية التذوق. فبيرك Burk مثلا يرى أن الذوق هو الملكة العقلية التى نحكم بها على قيم الفنون الجميلة ومنتجات الخيال. وهذه الملكة العقلية تعود بجذورها إلى الحواس التى ندرك بها ما يحيط بنا من العالم الخارجي والتى هى السبيل الوحيد للمعرفة الإنسانية . بل وفى دائرة المعارف الأمريكية نجد هذا الاتجاه فى تعريف التذوق "إن التذوق الفنى اسم شائع يطلق على نشاط العقل حين يحكم على عمل فني، والاسم الأقل شيوعا منه لنفس هذا النشاط هو النقد الفني" وثمة من يغلب التأثرى فى تعريفه للتذوق: فيرى أن التذوق حالة تأثر تتعلق بخبرة معينة وأنه لا

يمكن تعلمه. أما طبيعة هذه الحالة المؤثرة فلم يبين عنها. ولانسون يفرق بين عمليتي التذوق والنقد. ويعتبر أولاهما مرحلة سابقة وضرورية للثانية وكلاهما يعتمد على التأثر الوجداني قبل كل شيء يقول: آن لنا أن تتذوق القطعة الأدبية ولكن هذا التذوق لا يكون معرفة وبالتالي لا يجعل الناقد ناقدا وإنما تبدأ عملية النقد الفني بعد أن تنتهي مرحلة التذوق. فالتذوق يأتي أولا ثم يعقبه تحليل - إذا أمكن - للعناصر الموضوعية التي أثارت هذا التذوق، وهذا التحليل الموضوعي هو المعرفة وهو النقد.

وشبيه بهذا وصف طه حسين لتجربة في تذوق الأدب. يقول وهو بصدد ما كتبه محمد فريد أبوحديد حين وضع للقصة الجيدة شروطا أربعة هي: الحوادث والشخصيات والحوار والوصف: "ألست ترى أنك إن صنعت هذا الصنيع إنما تقرأ القصة بعقلك لا بقلبك ولا بذوقك وتقرؤها كما تقرأ كتابا في النحو أو في المنطق أو في الحساب وما هكذا أحب أن أقرأ الأدب. إنما أقرأ الأدب بقلبي وذوقي وبما أتيح لي من طبع يحب الجمال ويطمح إلى مثله العليا والكاتب المجيد عندي هو الذي لا أكاد أصحبه لحظات حتى ينسيني نفسي ويشغلني عن التفكير ويصرفني عن التعليل والتحليل والتأويل ويسيطر على سيطرة تامة تمكنه من أن يقول ما يريد دون أن أعارضه أو أقاومه أو أنكر عليه شيئا مما يقول - حتى إذا فرغت من قراءة أثره الأدبي واضطررت بحكم هذا الفراغ إلى أن أفارق الكاتب وأشغل عنه وعن أثره وقتا ما استطعت بعد ذلك أن أعود إلى الأثر الذي بقي من نفسي بعد القراءة فأفكر فيه وأخضعه للنقد أو التحليل والتعليل".

فالتذوق بذلك عملية تأثرية بحتة يعيش فيها القارئ مع النص ويستمتع به حتى إذا أراد تقييمه والحكم عليه فقد دخل في مرحلة تالية هي ما تسمى بالنقد وهذه التي يسيطر فيها الجانب العقلي أكثر من الوجداني الذي يسيطر على الفرد في عملية التذوق.

التذوق - كما رأينا - حالة استمتاع يغلب فيها الطابع الجمالي ويكفي في التذوق ذلك التفاعل الضمني بين الشيء الجميل والمرء المستمتع به. أما التقدير

"النقد" فلا يأتى إلا بدراسة تحليلية للموضوع الجمالى تصحبها معرفة بالعلاقات الفنية ووجود التعبيرات المختلفة حتى يتسنى إصدار حكم أو عقد مقارنة.

وكذلك نقرأ تعريف جون ديوى للتذوق فنجده يفصل بين العملين "تذوق النص" و"تقديره" إذا وجدنا الشيء قيما أى شعرنا داخليا بقيمته فمعنى ذلك أننا تذوقناه لأن التذوق اسم لخبرة تامة كاملة ولكن عندما نوازن بين شيئين ونحكم بينهما تكون الموازنة عملية عقلية تحدث عندما تنقصنا الخبرة المباشرة بالشيء.

ولا يمكن فى قياس التذوق الأدبى أن نفصل بين العمليتين: التذوق والنقد.. فالواقع أنه لا نقد بدون تذوق كما أن التذوق بدون تعليل له لا يجدى فى مثل هذا البحث. ولا يصلح للحقيقة العلمية شيء يقتصر على فرد ما ولا يتخطى ذاته ولا يظهر منه ما يستطيع الآخرون إدراكه فى نفس الظروف .. وبذا يمكن القول بأن الذوق أساس النقد وهو المظهر التعبيرى عن التذوق أو هو بأسلوب آخر: الذوق الواعى المنظم.

هذا: وثمة من يفرق بين الأمرين. حيث يعتبر أن المتعة شيء والتذوق شيء آخر "إن التذوق هو التعرف على تأثير أعمال المؤلف والرغبة والقدرة على التفاعل معها والتأثر بها عاطفيا وعقليا. وليس التذوق تماما هو نفس ما نعنيه من الحب والمتعة ولو أنها مرتبطة به فهو يبدأ بها وينتهي: كذلك إن التذوق يبدأ عادة بحب عادي وشغف . والكاتب هنا يرى التذوق كخبرة متكاملة يعمل فيها الجانب العقلى والعاطفى كما أنه لا يكتفى بأن يظهر القارئ استمتاعه بالنص وإنما يجب عليه أن يبرر هذا الاستمتاع وتحديد عوامل تأثير النص فيه.

وظاهر من التعريفات السابقة أو معظمها الحرص على تحرير خبرة التذوق من كل ارتباطات عملية أو أغراض نفعية. بمعنى أن يكون النص بعيدا عن أداء وظيفة ما أو غرض معين. أن يتأمل القارئ ما فى النص من جمال غير ناظر إلى سواه "وحينما لا تؤدى إلى أية منفعة عملية تصبح المتعة التى تولدها فى النفوس متعة خيالية وتصبح قيمتها قيمة جمالية شأنها فى ذلك شأن المنظر الطبيعي. فالقطعة الفنية ينبغى - لكى تكون ذات قيمة جمالية - أن تكون متحررة من كل

غرض. ألا يكون الفنان قد أبدعها لهدف ما أكثر من مجرد الرغبة في التعبير من جانبه والاستمتاع من جانب المتلقى . . ويذكرنا هذا برأى كانت Kant الذى يرى فيه أن الإدراكات التى يصحبها فى العقل إحساس باللذة دون أى شعور بعلاقة أو اتصال هى وحدها مشاعر الجمال الحرة الكاملة وأن هذه المشاعر لا يمكن أن تخضع لأى إدراك عقلي.

ويعرف كانت Kant التذوق بأنه: "قوة الحكم على الشيء أو على طريقة تمثيله استحسانا أو استهجانا لغير ما غاية عند صاحب الحكم ومن غير قاعدة يقاس عليها". إن الحكم على قيمة الجمال كما أوضحه كانت يشتمل على أربع صفات هي: خلوه من الغرض وغايته عدم احتمال فنانه والتسليم لأول وهلة بأنه موضع الرضا التام الذى لا بد منه.

والحقيقة أن فى حرمان الأعمال الفنية الهادفة من شرط الجمال تعسفا . . فقد يكون من بين هذه الأعمال ما جمع فيه مبدعه بين الأمرين بحيث يستطيع المتلقى التمتع به فى الوقت الذى يؤدى فيه وظيفته والهدف منه . . كما أن من الأعمال الفنية ما تحرر من الغرض ولكنه أيضا تحرر من كل ما يشد المتلقى إليه . . ولعل هذه قضية كثر فيها الجدل واحتدم النقاش.

هذا عن التذوق الأدبى عند علماء الجمال ورجال الأدب . . فماذا عن التذوق الأدبى عند نقادنا العرب القدامى ؟

التذوق الأدبى عند العرب:

يفرق النقاد العرب بين أمرين: بين اكتساب الموهبة وبين تنميتها. فالتذوق فى رأيهم استعداد يصقل . . وفطرة تهذب وموهبة تغذي.

إن من أسباب الجودة فى تقدير الأدب ونقده أن يتوافر لدى القارئ شرطان:

١- الملكة الراسخة فى النفس والاستعداد الفطرى الذى يهيئ صاحبه لإدراك الجمال فى النص وهذا الاستعداد هو ما يسمونه بالذوق.

٢- المعرفة بفنون النقد وأساليبه والدربة على ذلك. والثقافة التى تهيئ الاستعداد الفطرى لتلقى الأدب والنقد.

ومع إجماع النقاد والكتاب العرب على ضرورة توافر هذين الشرطين إلا أنهم يختلفون فى أمور جوهرية بشأنها ومنها:

١- وسائل التعرف على ما لدى القارئ من نصيب من الذوق أو الاستعداد الفطري.

٢- طريقة تنمية هذا الاستعداد الفطرى وصقله.

٣- موضوعية الإدراك الجمالى وذاتيته (حسب مصطلحاتنا الحديثة).

٤- معايير الجمال فى النص حتى يمكن إدراكها والوقوف على أمور محددة بشأنها.

فناقد كعبد القاهر الجرجانى يفرق بين الذوق والتذوق. ويرى أن تذوق النص تذوقا جيدا يتطلب أمرين: ذوقا حساسا وذكاء لماحا فالذوق الحساس يدرك أسرار الجمال ويعرف أسبابه والذكاء اللماح يدرك ما بين العبارات من الفروق الدقيقة التى تمتاز بها العبارات وتختلف المعاني.

ثم ما هو الذوق فى رأى عبد القاهر ؟ إنه يعنى أمرين: القدرة على الإحساس بوزن الشعر وتمييز صحيحه من مكسوره ومزاحفه من مسالمه وما خرج من البحر عما لم يخرج منه. ثم هو القدرة على معرفة وحى طبع الشعر والإحساس يخفى حركته التى هى كالهمس وكسر النفس فى النفس.

وعبدالقاهر نفسه لا يحجم عن الاعتراف بصعوبة المشكلة وتأكيد أن فهم النص وإدراك أسرار الجمال أمران ليس من السهل تحققهما. فليس فى أصناف العلوم الخفية والأمور الغامضة الدقيقة أعجب طريقا فى الخفاء من إدراك البلاغة حتى لتظل بعض التشبيهات عالقة فى الصدور بعد قتل الأمر بحثا.

ولذلك نجد النقاد العرب يصفون علوم البلاغة بأنها علوم لم تنضج ولم تحرق. بمعنى أنها علوم لم تقل فيها الكلمة الأخيرة بعد. ولم يصل علماؤها إلى إدراك حقيقى لأسباب الجمال فى النص.

ونقرأ لابن خلدون تعريفه للذوق بأنه ملكة راسخة فى المرء تظهر فى لسانه ناطقا على نهج العرب أو متذوقا للكلام. يقول ابن خلدون "أعلم أن لفظة

التذوق يتداولها المعنون بفنون البيان ومعناها: حصول ملكة البلاغة للسان. وقد مر تفسير البلاغة وأنها مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتراكيب فى إفادة ذلك. فالمتكلم بلسان العرب البليغ فيه يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطبتهم وتنظيم الكلام على ذلك الوجه جهده فإذا اتصلت مقاماته بمخالطة كلام العرب حصلت له الملكة فى نظم الكلام على ذلك الوجه وسهل عليه أمر التركيب. أما كيف تحصل هذه الملكة؟ يقول ابن خلدون: وهذه الملكة تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية فى ذلك التى استنبطها أهل صناعة اللسان فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل فى محلها. ويفرق ابن خلدون هنا بين نوعين من الثقافة يحصل عليها الإنسان من الكتب البيانية وملكة الذوق لاتحصل بها كما أن دراسة قواعد النحو لا تخلق اللسان الذى يتكلم فى فصاحة وإبانة . . والنوع الثانى من الثقافة هذا الذى يفيد حقا خلق الناقد وتربية ذوقه: هو ممارسة كلام العرب وألفته والتعرف على مناهجه وأسرارها.

وبالمثل نجد ابن الأثير فى "المثل السائر" يقول: إن مدار علم البيان على حكم الذوق السليم الذى هو أنفع من ذوق التعليم وأن الدربة والإدمان أجدى على القارئ نفعا وأهدى بصرا وسمعا وأنهما يريان الخير عيانا ويجعلان عسيرة من القول إمكانا وكل جارحة منه قلبا ولسانا . . وينصح قارئ كتابه قائلا: فخذ من هذا الكتاب ما أعطاك واستنبط بإدمانك ما أخطاك وما مثلى فيما مهدته لك من هذه الطريق إلا كمن صنع سيفا ووضعه فى يمينك لتقاتل به وليس عليه أن يخلق لك قلبا فإن حمل النصال غير مباشرة القتال.

هما إذن أمران متلازمان وشرطان ضروريان لتذوق النص الأدبى عند العرب. ذوق مرهف. وثقافة أدبية قوامها ممارسة كلام العرب وألفة القارئ له.

ومن الكتابات العربية السابقة يمكن تحديد أو استخلاص المواقف وأنماط السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبى عندهم ومنها مثلا:

١- عدم الوقوف عند حد الاستحسان والاستهجان من غير تحديد لأسبابهما.

٢- الإحساس بالحركة النفسية للشاعر فى القصيدة.

٣- مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه.

٤- الإعراض عن الكلام الحائد عن أساليب العرب وبلاغتهم.

٥- الإحساس بوزن الشعر وتمييز صحيحه من مكسوره.

٦- المقابلة بين الألفاظ ومعانيها وسبر ما بينها من نسب وامتحان ما يجتمعان فيه من سبب.

٧- المقارنة بين المفردات والأساليب.

الفصل الرابع

التذوق بين علم النفس والتربية

التذوق الأدبى عند علماء النفس والتربية:

مع ما لوحظ فى التعريفات السابقة من قصور وبعد عن الإجرائية نقرأ تعريفات أخرى يمكن أن ننطلق منها إلى تعريف إجرائى للتذوق الأدبى . . هذه التعريفات قد تداركت أو حاولت تدارك سلبيات المفاهيم السابقة التى اعتمدت على الاستبطان، كما شاع فيها قدر كبير من العمومية وعدم التحديد.

ومن التعريفات التى يمكن أن تكون أساسا لتعريف إجرائى للتذوق الأدبى تعريف ستانلى جاكسون فى قوله:

إذا قلنا إننا تذوقنا شيئا ما فمعنى هذا أننا أدركنا قيمة ذلك الشيء إدراكا يجعلنا نشعر به شعورا مباشرا شخصيا. وقد لا يكون موقفنا عندما نتذوق الأشياء موقفا سلبيا وإنما تكون عقولنا ووجداناتنا حينئذ فى حالة تلبية إيجابية نشعر فيها برابطة وجدانية بين الطبيعة أو تذوقنا عطف إنسان علينا فإننا نشعر فى كل حال من هذه الحالات بوجود شيء نحبه ونندمج فيه بحرارة وحماسة. فالتذوق إذن أمر يغلب عليه الوجدان أو الانفعال. ولكنه إلى جانب ذلك يتصل بتفكيرنا ويتطلب عادة قدرا من الفهم ولذا نكون أكثر استعدادا لتذوق شيء ما إذا فهمنا معناه وقد يكون الإخفاق فى فهم المعنى حائلا قويا دون شعور المرء بالتذوق. ومع ذلك فقد يحدث أن نستمتع بأشياء كثيرة قبل أن نفهمها بوقت طويل.

من هذا التعريف نرى أن التذوق عند جاكسون نشاط له خصائص هي:

١- أنه نشاط إيجابى أى لا يقتصر أمر التلقى فيه على مجرد التعبير بالإعجاب أو السخط على عمل فنى معين، وإنما يعيش فى هذا العمل بكل مشاعره معبرا عن ذلك بما يبديه من رأى إيجابى فى هذا العمل.

٢- أنه نشاط يتكامل فيه الجانب العقلى والجانب الوجداني. وبقدر ما يتطلب هذا النشاط حرارة وحماسة واندماجا فى العمل الفنى تقديرا سليما.

٣- أن الفهم عملية يجب أن تسبق تذوق القصيدة. إنه جزء منه وأساس له. وقد يكون الإخفاق فى فهم المعنى حائلا قويا دون شعور المرء والتذوق.

٤- لا ينفى الكاتب جواز تذوق المتلقى لعمل فنى ما قبل أن يفهمه بوقت طويل. والواقع أن هذا إذا كان جائزا مع فن كالموسيقى أو الرسم أو التصوير أو الرقص مثلا فذلك لتعدد العناصر المتداخلة فى بناء هذه الأعمال الفنية يستطيع تذوق عمل ما لكفاءة أحد هذه العناصر أو جودته دون باقى هذه العناصر وإن كان تذوقه للعمل الفنى غير كامل. أما فى الأدب والشعر فأداؤه اللغة وهى الوسيلة الأساسية للتعبير عن الأفكار. ومن ثم تصبح هى أداة الاتصال بين القارئ والنص؛ ولذا يستحيل التذوق لنص لم تتحقق فيه عملية الاتصال كاملة. واللغة فى الشعر - كما نعلم - غاية فى حد ذاتها فى حين أنها وسيلة فى غيره. وهنا تبرز عملية الفهم كأساس لابد منه لتذوق القصيدة.

٥- أن الكاتب يعرض للتذوق مستويات ثلاثة: تقديره وحبه والاندماج فيه، ولا شك أن الاندماج فى العمل الفنى أرقى هذه المستويات جميعا. وهو المستوى الذى يعنيه علماء الجمال بالاتحاد الفنى ومعنى ذلك أننا نشترك وجدانيا مع العمل الفنى فيصبح شعورنا وننسى أنفسنا فيه وهذا ما يدفع بالكاتب إلى تغليب الجانب الوجدانى فى عملية التذوق.

٦- أن الاندماج فى العمل الفنى باعتباره نوعا من أنواع الترابط بينه وبين المتلقى يقوم على أساس ذاتي. لأننى حين أحكم على الموضوع فإننى فى الواقع أحكم على حالتى النفسية التى ظهرت فى الشيء فى شكل موضوعي. والكاتب بذلك يعطى جانب الذاتية فى التذوق الأدبى نصيبا كبيرا.

٧- أن الكاتب فى هذا التعريف لم يذكر لنا من الإجراءات ما نستطيع به قياس التذوق الأدبى وإنما اقتصر على وصفه وبيان مستوياته.

وشبيه بهذا التعريف تعريف آخر يقدمه د. قدرى لطفى فى بحثه عن الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين فيقول: التذوق هو الاستمتاع الشديد بعناصر كثيرة تتكون مع القطعة الأدبية بحيث يعيش الشخص فى جوها وعصرها ومع صاحبها ويحس بإحساسه، ويدرك معانيه، ويفهم أغراضه، ويسبح معه فى خياله، ويقف على سر اختياره لما تضمنته القطعة من ألفاظ ومعان وعبارات أوسع يكون القارئ خبرة الأديب نفسه وتجاربه.

وهذا التعريف وإن اتفق مع سابقه فى أمور كثيرة إلا أنه قد حدد بعض المواقف التى تكشف عن التذوق الأدبى للنص، وهذه المواقف هي:

١- أن يعيش الشخص فى جوه وعصره ومعنى هذا أن المتذوق هو الذى يستطيع استيضاح خصائص العصر من النص وكيف انعكست عليه.

٢- إدراك المعانى التى يقصدها الشاعر أو الأديب.

٣- فهم أغراض الأديب من النص.

٤- الإحساس بقيمة اللفظ فى النص الأدبى والقدرة على تفهم أسباب اختياره ومدى توفيق الأديب فى ذلك.

والتذوق فى رأى تراو Trow خبرة تأملية جمالية. إنها تتضمن التمتع بمختلف الأشكال النفسية لعالم الطبيعة والفن. وتزداد بالقدرة على تعرف الأشكال المختلفة لأنماط الجمال والتى يمكن أن توجد فيهما (الطبيعة والفن) ثم يوضح الطرق المختلفة ويقول إنها متميزة واضحة. كما يمكن تفضيل أى منها على آخر. هذه الطرق بإيجاز:

الطريق الأول: الحس أو التلذذ والذى يمنحنا الجمال الخالص فى المنفعة أو اللون أو الخط نشوة السرور والرضا.

الطريق الثاني: الاتحاد الفنى أو التداخل الذاتى Intra-subjective والذى فيه يشعر المتذوق بحيوية كاملة بحالة النص والمحتوى الانفعالى فيه.

الطريق الثالث: الترابط وهو الذى تثار فيه المعارف والأفكار والصور بوساطة العمل الفنى الذى يتذوقه المتلقى.

الطريق الرابع: النفعى أو الوظيفى فالفن ينبغى أن يرى مفيدا أو متمما لأساسيات الحياة سواء مجّد شرفا أو علم درسا أو غير ذلك.

الطريق الخامس: التحليلى أو النقدى الذى فيه نلاحظ العوامل الجمالية المختلفة ومقومات التفضيل حيث نحلل ونقارن وربما نصوغ قوانين عامة.

الطريق السادس: الاستقلال الذاتى Autonomous أو الغموض Mystical والذى نتذوق فيه العناصر الشكلية للعمل الفنى سواء فى تعقيده أو جماله.

إن التذوق عند تراو لا يزيد عن عملية استمتاع شديد بالنص الفنى يتلذذ فيه المتلقى بمقومات هذا العمل ويتأمل عناصره الشكلية ودوره الوظيفى الذى يخدم به الحياة.

وفى بحث الإبداع الفنى فى الشعر خاصة يكشف لنا الباحث عن تأثير هذه المعارف وتلك المدركات من فرد إلى فرد حسب ما يحمل كل منهم من إطار فهو يساهم فى تحديد إدراكنا للأشياء وأن يكون بمثابة إطار معين يضفى على هذه الأشياء دلالة معينة بأن يوجه إدراكنا وجهة معينة وعلى ضوء هذا التفسير يحلل الباحث عملية الفهم والتذوق.

فالفهم: مجرد تنظيم للمعلومات أو المدركات الجديدة فى أطر أو بالمثل عملية التذوق. فإن تذوقنا للأعمال الفنية ليس سوى تنظيم لإدراكنا لهذه الأعمال داخل أطر استطيقية نحملها فى مجالنا النفسي.

والباحث يقصد بهذا الإطار ألفة المتلقى أو الناقد لشكل معين من أشكال الإنتاج الفنى ومثل هذه الألفة تجعله يتذوق النص الذى يحس بها معه كما ينفر من النص الذى لم يسبق له تلقى مثله. فالنقاد فى الغالب يقاومون الابتكارات الفنية التى لم يسبق لها مثيل ويعلنون أنها ضرب من العبث ولن يكون له أية قيمة فى تاريخ الفن أو أنها جرأة على تقاليد الفن وأصوله المرعية لن يعترف بها التاريخ.

وفى دراسة أخرى للدكتور سويف يربط بين عمليتى الإبداع والتذوق. فيبين أن طبيعتهما متفقة وإن كانت أولاهما إرسالا والثانية استقبالا. إن الإبداع عملية يتقدم بها الشاعر من خلال توتر عام يقوم كقوة دافعة وراء عملية فى القصيدة كلها كل توتر يبدأ فيندفع الشاعر إلى قرض عدد من الأبيات تكون متماسكة فيما بينها أكثر من تماسك كل منها مع أبيات مجموعة أخرى. وقد أطلق المؤلف عليها اسم "الوثبات" وكذا التذوق يحلله الباحث على ضوء مفهوم التوترات. وقد نشر هنجرلاند سنة ١٩٥٧م بحثا فى مجلة علم الجمال الأمريكية يقرر فيه أن عملية التذوق الفنى تعتمد على استثارة متعمدة لتوترات نحاول أن نطيل كلا منها بدلا من أن نسرع بالتخفف منه.

وفكرة الإطار هذه تذكرنا بما حدده ابن خلدون لتذوق النص الأدبى من ضرورة ممارسة كلام العرب وألفة أسلوبهم حتى يمكن تذوق نصوصهم ونبذ ما يشذ عنها. ومجال الذاتية كبير فى هذا التحليل. فلكى يتم قياس التذوق الأدبى على أساسه ينبغى أولا الكشف عما لدى كل من القارئ والشاعر من خبرة. وما أحاط بهما من ظروف توجه إدراك القارئ للنص وجهة معينة تختلف عن تلك التى يتجه إليها إدراك الآخرين لاختلاف ما فى أذهانهم من أطر. بمثل ما أثرت هذه الظروف فى إبداع القصيدة. وأخيرا .. ثمة تعريفات أقرب من هذه التعريفات إلى الإجرائية وأكثر قدرة على تحديد أنماط السلوك الذى يكشف عن التذوق الأدبى. فشاستر هارز Harris, C. يتناول مشكلة التعريف الإجرائى للتذوق ويبين صعوبة الوصول إليه حيث إن محتويات أو مكونات هذا المصطلح تتفاوت فى مختلف السياقات وليس ثمة تحديد يقبل بعامة ففى بعض الأحيان يستخدم المصطلح بمعنى ضيق جدا يشير فقط إلى عمل سلبى من جانب المتلقى الذى يقابل فى هذا السياق قطعة من الشمع تتحمل تأثير الخاتم.

ثم يعرض نظرية الجشتلط فى التذوق وهذه النظرية تسلم بقدر كبير من النشاط من جانب المتلقى الذى نفترض له الاندماج التام أو الاتحاد **Empathy** مع العمل الفنى حتى لينسى شخصيته ويعيش فى عالم هذا العمل على امتداد الوقت

الذى يندمج فيه معه. ونظرية الجشتلط تعتبر التذوق الفنى ميدانا لظاهرة ما. وهذا الميدان يشتمل على المتلقى والعمل الفنى وممارسة الخبرة الفنية يمكن أن تأخذ مكانها فى هذا الميدان عندمـا يرغب الرائى أو المتلقى فى معاناة هذه الخبـرة الفنية. وهذه الرغبـة متـأن وعن قصة من جـانب الرائى أو المتلقى وبذلك يصبح الـتذوق الفنى إيجابيـا أكثر مما هو رد فعل سلبي. ولـكى نجيب عن هذا السؤال: كيف يتـفاعل الطلاب مع قـراءاتهم؟ نقول حـدد سبـعة أنمـاط من السلوك الذى يدل على ذلك التفاعل هي:

١- الرضى عن النص المتذوق والارتياح له.

1-Satisfaction in the thing appreciated.

٢- الرغبة فى قراءة الكثير منه.

2- Desire for more of the thing appreciated.

٣- الرغبة فى معرفة الكثير حول النص.

3-Desire to know more about the thing appreciated.

٤- الرغبة فى أن يعبر الفرد عن نفسه إبداعيا.

4-Desire to express one's self creatively.

٥- اندماج المتلقى مع النص المتذوق.

5-Identification of one's self with the thing appreciated.

٦- الرغبة فى أن يصـفى الفرد أفكاره الخاصة وينقيـها بالنظر إلى المشكلات التى أثارها العمل الفني.

6- Desire to clarify ane's own thinking with regard to the life problems raised by the thing appreciated.

٧- الرغبة فى تقويم النص المتذوق وتقديره.

7-Desire to evaluate the thing appreciated.

ويضرب المؤلف مثلا يساعد على توضيح هذه الصور من السلوك فيفترض أن طالبا قرأ قصة شارلز ديكنز "قصة مدينتين" ومثل هذا الطالب يبدى السلوك الآتى الذى يكشف عن تذوقه للقصة:

- يقرأ القصة بانتباه واستغراق.
- ينوى قراءة القصة ثانية ويطلب قراءة روايات أخرى لديكنز.
- يعجب بديكنز كمؤلف ويتشوق للقراءة حول التيارات الأدبية فى منتصف القرن؟ وكذا الروايات التاريخية والثورة الفرنسية.
- يرسم صورة لكارتون (شخصية فى الرواية) وهو على المقصلة أو يحاول أن يتصور فى كلمات بعض المناظر أو الشخصيات التى تنمو فى قراءته.
- أثناء القراءة ينبغى له أن ينسى نفسه فى أحداث الرواية ويندمج فى شخصياتها.
- سوف يفكر فى الكثير من المشكلات التى تعرض له أثناء القراءة (مثل موضوعات الصداقة والحب والنهايات المناسبة لها).
- يقارن هذه القصة بغيرها من مؤلفات ديكنز وبغيرهما من نفس الموضوع كما يقارن حكمه عليها بغيره من أحكام غيره من القراءة.

إلا أن مثل هذه الأشكال من السلوك تقتضى الملاحظة المباشرة حتى يمكن قياس التذوق الأدبى على أساسها. كما أنها تفترض فى المتلقى الأمانة العلمية والصدق مع النفس فلا يكتب إلا ما يحس به أو يعبر إلا عما يجد فى نفسه من أثر للعمل الفنى المعروض.

ويحلل لوبان عملية التذوق الأدبى تحليلا علميا يبين فيه أشكال السلوك التى تكشف عنها وذلك على ضوء أبحاث أجريت فى هذا الموضوع وخرج لوبان بالتحليل الآتى لمهارات التذوق: ينبغى أن تعلم المهارات المتضمنة فى تحليل الأدب ولكن الأسلوب الذى يلتقى فيه الطالب نفسه مع النص مهم أيضا وبالتأكيد تحدث أو تبدأ القراءة النقدية للأدب لو أن القارئ ماهر فى تفسير كل من شكل النص

ومضمونه وفوق الكفاية الأساسية فى الإدراك والفهم ،وينبغى أن يكتسب الطلاب المهارات المتقدمة فى القـراءة - التى تمكنهم من اكتشاف ما فى النص من ثراء - أن تنمية هذه القدرة أو الكفـاية الخاصة لازمة ومناسبة كجزء مـتمم ومكمل لبرنامجنا الأدبى لدرجة أنها تتقـدم معظم تعليمنا بالنسبة للقراءة وتفسيـر النصوص النوعية. من بين القدرات الـكثيرة الهـامة التى تنمى تلك التى تتـضمن: رؤية العـلاقة بين الشكل والمضمـون تلقى نمو الشخصـيات، الرمز، الموضـوع، كذلك فى اكتـشاف تعدد المعاني. وصـغار القـراء يحتاجون هـذه المهـارات لفـهم التأثير الظاهر Over all impact- للنص وقراءة الأدب على مـسئوليتـهم الخاصة تماما وكـذلك التعليم يحتاج منا إلى أن نؤكد على استخدام كل مهارة فى فهم نص تام أكثر من أن ننمى المهارة منفردة أو فى عـزلة، وفوق ذلك يحتاج المدرسون إلى أن يتـذكروا أن الفهم الأساسى فـيما يخص الأشكال الأدبيـة قد نمى فيهـا بعد السنة السادسـة للمرحلة الثانوية ومعظم المهارات قد اكتسبت ببطء أو تدريجيا وعلى فترات متفاوتة وبالنسبة لنصوص متنوعة. معظم المهارات الهامة تقع تحت أنواع ثلاثة:

- تلك التى تحتاج إلى تلقى الجمال فـى الشكل الذى يوازى المضمون تقريبا (اختيارات المؤلف للوسائل media مثل استخـداماته للإيقاع والتوازن أو التساوى والعلاقة بين التركيب والنغم أو الصوت ووجهة نظر المؤلف).
- تلك التى تحتـاج إلى استقبـال تطور (بناء الرواية، ومنطق الشخصـيات، الترابط بين الأحداث والموضوع).
- تلك التى تحتاج إلى اكـتشاف المعانى خلف السطح الخفيـة مثل (الموضوع الأساسى أو الغرض الأسـاسي، الأثر المتضمن فى الكلمات، اسـتخدام التمثيل، العلامات والرموز، الهجاء والسخرية).

لوبان يعتبر أن التذوق الأدبى يبدأ مع تفـسير كل من شكل النص ومضمونه واكتشاف كل إمكانيات العمل الأدبى كما وضح من المهارات التى ذكرها.

من هذا كله يتضح أن التذوق يتطلب مهارات معينة وقدرات خاصة تختلف عن تلك التى تطلبها الأشكال الأخرى للقراءة. وأنه لمن حسن الحظ أن تجرى عدة

بحوث فى هذا الميدان وأن تنتهى إلى مهارات تشترك هذه البحوث فى الكثير منها كما أن هذه المهارات أمكن قياسها بموضوعية كبيرة.

وفيما يلى عرض لنتائج بعض هذه البحوث وما توصلت إليه من مهارات تكشف عن التذوق الأدبي:

١- هربرت هاركز Hawkes وآخران : أن الذواقة هو القادر على إدراك كل من:

- أصالة الكاتب وعدم عمومية أسلوبه.
- الوضوح والصفاء.
- اضطراب الخيال.
- بساطة أو تعقيد الأسلوب.
- قوة أو ضعف الصور الشخصية.
- هدوء الإيقاع أو شذوذه.
- رقة الإحساس أو خشونته.
- الرمزية فى الكتابة.
- اتجاه الكاتب الخاص إزاء الشخصيات والأفكار المعروضة.
- التشخيص والمقارنات والتناقض بين الأفكار.
- الحالة الانفعالية فى القطعة.
- التشبيهات والاستعارات والكنايات والتورية الخاصة بالعصر.
- الوسائل التى استطاع بها الكاتب أن يكتسب هذا التأثير.
- النغمة التى تشيع فى النص سخرية كانت أو غموضا. طريفة كانت أو مألوفة مدحا كان أو هجاء.. إلخ.
- اكتشاف فحوى النص ومضمونه الخفى والغرض الحقيقى للمؤلف من هذا النص.

٢- كارول Carroll : يذكر أن المعلومات والحساسية للأسلوب وفهم المعانى العميقة والاستجابات العاطفية عناصر متضمنة فى التذوق واختار كارول لقياس تذوق الطلاب للنثر مظهرا أساسيا من مظاهر سلوك الطلاب التذوقى وهو القدرة على تميز الجيد من الأقل جودة من الرديء.

٣- لوجاسي وريث Logasa & Wright : عمل تحليلات واسعة المدى للتذوق الأدبى ونشرا اختبارات السلوك الآتي: اكتشاف الموضوع أو توضيح الفكرة الرئيسية فيه والتعرف على الإيقاع وتذوق العبارات الحديثة الأكثر جدة من الرثة والشائعة.

٤- فردريك وود Frederick T. Wood: يرى أن الذواقة هو من يستطيع:

- إدراك التأثير العام الذى يحدثه النص فى المتلقي.
- فهم الغرض الخاص الذى يسيطر على كل فقرة منه.
- التعليق على العمل الفنى وتقديم الصفات التى يرى أن الكاتب أو المؤلف أحق بها.
- وصف القصيدة وتحليل عباراتها.
- إدراك المعانى البعيدة لتعبيرات الشاعر أو الأديب.
- استنتاج الصفات التى تتصفها الشخصيات التى قدمها المؤلف.
- الإحساس بالتعبيرات الغريبة أو النادرة.
- فهم الوسائل والأساليب التى لجأ إليها الأديب ليكسب قراءة.
- القدرة على إبداع علم يرتبط بموضوع النص.
- تقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها فى صورة عنوان لها.
- تلخيص النص تلخيصا مناسبا وإعطاء عنوان له.
- اكتشاف القيم التى يتصف بها المؤلف من عمله الفني.
- إدراك الإيقاع الجيد والوزن السليم لقصيدة ما.

وجدير بالذكر أن وود Wood فى كتابه هذا كان يورد النص قصيدة كانت أو قطعة نثرية تم تعقبها عدة أسئلة لاكتشاف مدى تذوق القارئ لها. ومن ثم كان دورنا بالنسبة له هو استخلاص مقومات السلوك السابقة واستنتاجها من ثنايا هذه الأسئلة بالصورة التى عرضت بها سابقا.

نحو تعريف إجرائى للتذوق الأدبي:

بعد ما عرض من تعريفات للتذوق الأدبى، وعلى ضوء مفهوم التعريف الإجرائى الذى هو: مجرد تحديد للعمليات أو الظواهر السلوكية التى تنطوى عليها الصفة والظاهرة المراد قياسها يمكن تقديم هذا التعريف للتذوق الأدبى والذى يرى الباحث أن له نصيبا كبيرا من الإجرائية. هذا التعريف هو:

التذوق الأدبى هو النشاط العملى الإيجابى الذى يقوم به المتلقى استجابة لنص أدبي معين بعد تركيز انتباهه عليه وتفاعله معه عقليا ووجدانيا ومن ثم يستطيع تقديره والحكم عليه . ويتخذ هذا النشاط أشكالا صريحة ومتنوعة من السلوك اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه. وهذه الأشكال المختلفة من السلوك هى التى يمكن قياسها بثبات عظيم وتقدير نسبة التذوق ودالة عليه. وهذه الأشكال المختلفة من السلوك هى التى يمكن قياسه بثبات عظيم وتقدير نسبة التذوق على أساسها تقديرا كميا وموضوعيا.

ومن الممكن أشكال السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبى (حسب ما اتفق النقاد وعلماء النفس) فيما يلي:

١- تمثل القارئ للحركة النفسية فى القصيدة.

٢- القدرة على استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الرئيسة فى القصيدة.

٣- القدرة على اختيار أقرب الأبيات إلى بيت معين.

٤- إدراك مدى ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط.

٥- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.

٦- إدراك مدى ما فى الأفكار من عمق وفهم المعانى التى يوحى بها قول الشاعر.

٧- تحديد مدى قدرة القصيدة أو أبيات منها على نقل التجربة بما فيها من إسهاب أو إيجاز أى "فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة".

٨- تمثل الجو النفسى فى القصيدة وإدراك مدى قدرة الأبيات على استثارته.

٩- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.

١٠- القدرة على إدراك مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها فى رسم الشخصيات.

١١- تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وكذا ما بين الأفكار من تناقض.

١٢- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة.

١٣- القدرة على إدراك أثر كل جزئية فى استثارة الجو النفسى المراد فى القصيدة (الكلمة).

١٤- القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسى الذى تثيره القصيدة.

١٥- القدرة على إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر.

١٦- القدرة على استخراج الصفات التى يصف الشاعر بها نفسه أو يصف بها الآخرين.

١٧- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى القصيدة.

١٨- القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر فى تبادل المحسوسات (ظاهرة تراس الحواس).

١٩- القدرة على اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.

٢٠- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعانى الكامنة فيه.

٢١- القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور البيانية فى القصيدة والغرض البلاغى منها.

٢٢- حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.

٢٣- القدرة على ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها.

٢٤- القدرة على اكتشاف العيب الموجود فى الأبيات.

٢٥- القدرة على إدراك أثر القافية فى جمال البيت.

٢٦- القدرة على معرفة الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.

٢٧- القدرة على الموازنة بين قصيدتين فى عرض واحد وتوضيح أيهما أجود.

الفصل الخامس

المناهج المختلفة للتذوق

أهمية الفصل :

وجه النقاد والخبراء أثناء عرض المقياس عليهم أسئلة ثلاثة هي:

١- أن ثمة مناهج نقدية كثيرة ومتباينة تناولت النص الأدبى بالتفسير والنقد منها مثلا التأثرى ومنها الموضوعى ومنها الأيديولوجى .. إلخ فما المنهج الذى اتبعه الباحث وسار عليه فى قياس التذوق الأدبى؟

٢- فى ظل الأشكال المتباينة للتذوق الأدبى والتعبيرات المختلفة عن هذه التجربة كيف صاغ الباحث أسئلته؟ وما الذى اتبعه حتى تأتى هذه الأسئلة موضوعية - ما أمكن - فى الكشف عن التذوق الأدبى وقياسه؟

٣- للعمل الشعرى مقومات كثيرة فأى هذه المقومات كان أكثر أهمية بالنسبة للباحث وهو يختار المواقف التى تستثير تذوق الطالب. أهو اللفظ أم الفكرة أم الصورة الشعرية أم الموسيقى .. أم أى شيء آخر؟

والواقع أن هذه الأسئلة قد فرضت على الباحث أن يعرض عرضا سريعا للمذاهب النقدية المختلفة وطريقة تناولها للنص الأدبى. كما يعرض مقومات العمل الشعرى حتى يمكن استكشاف الأرض التى يقف عليها وتحديد الطريق التى ينبغى السير فيها.

الشاعر وتوصيل التجربة :

الفنان إنسان مرهف الحس. ثاقب الفكر. لديه قدرة تعبيرية تفوق غيره من البشر. يمر فى حياته اليومية بكثير من المواقف التى تترك فى نفسه أثرا ثم يحاول تصوير ما أحس به أملا فى أن يشاركه الآخرون إحساسه ذاك. "إن مهمة الفنان أن يتغلغل فى أعماق نفسه والطبيعة وأن يعيش هذه الأعماق معيشة تأملية يخرج

أسرارها ثم يعرضها علينا محاولا بذلك تحريرنا من واقعنا وأغلال علاقتنا الجامدة فيه لا بألفاظه بل برصيدها المعنوى وما فى باطنه من مشاعره وأحاسيسه.

وهنا تكمن قيمة الفن. إن الفنان الحقيقى هو الذى يجعلنا بعد تلقى عمله الفنى أعمق فهما للحياة وأكثر خبرة بها. إنه يوسع مداركنا وكأن حياتنا تتضاعف. وهذه الخبرة أو التجربة التى يمر بها الفنان تستطيع الفنون المختلفة إيصالها لنا، ومع هذا فالشعر من الفنون الأولى والتى سيظل أكثرها قدرة على إيصال التجربة فى شكل مركز ودقيق. وعلى حد تعبير كولبردج: الشاعر فى صورته المثالية يحرك كل مظاهر النشاط الكامنة فى روح الإنسان وهو فى سبيل توصيل هذه التجربة يستخدم عدة عناصر: البناء اللغوى والخيال المبتكر والصورة الشعرية والموسيقى المعبرة داخلية كانت أو خارجية إلى غير ذلك من عناصر تتعاون جميعها فى سبيل نقل التجربة التى مر بها الشاعر.

ولكن: هل هذه العناصر الفنية قادرة دائما على أداء هذه المهمة؟ هنا تنجح اللغة مثلا فى خلق عالم من الأحاسيس والمشاعر عند المتلقى يتكافأ تماما مع ما أحس به الشاعر واضطرم فى نفسه عند كتابة قصيدته؟.

الحقيقة: إن القصور دائما يعتور هذه المسائل وإذا كانت الألفاظ الحسية ذاتها لا تدل دلالة محددة على مدلولات معنية فأولى بالألفاظ المعنوية أن تكون أشد قصورا وأعجز فى تحقيق الاتصال الكامل بين الشاعر وقرائه وخاصة أن لغة الشعر بل هى الأدب هى إثارة الشعور قبل إثارة الفكرة ولا يمكن أن نتصور كمال الاتصال "إلا فى الموقف الذى يكون فيه المتكلم والمستمع قد نشآ فى ظروف واحدة وثقفتهما ثقافة واحدة وكانت لديهما قدرات واستعدادات واحدة، بحيث أمكن أن تكون للألفاظ دلالات واحدة فى كل منهما.

واختلاف الدوافع بين الناس بعضها وبعض يفسر لنا أيضا سبب عدم التوصيل الكامل بين الأديب والشاعر وبين المتلقين "ولكى ينجح التوصيل لابد أن يشترك الموصل والمستقبل فى عدد من الدوافع والمنبهات التى تثير هذه الدوافع كما

أنهما لابد أن يشتركا فى الطرق العامة التى تعدل بها الدوافع بعضها من البعض الآخر ومن الواضح أننا لا نتوقع أن يشترك كلاهما فى مواقف واستجابات عديدة بأكملها ، ومن ثم لن يحدث التوصيل الكامل إلا إذا حدث التوافق الطبيعى بين دوافع الشاعر والدوافع الممكنة لدى القارئ.

فوضى الأحكام النقدية :

إن الحقيقة التى تواجه الباحث عند دراسة الأشكال المختلفة لتذوق الشعر ومناهج النقد الأدبى هى أن التضارب والفوضى قد عما هذه المناهج وتلك الأشكال. وليس أصدق من ريتشاردز فى تصوير هذه الحقيقة إذ يقول: "ولا أخالنى أبالغ حين أقول أن نظريات النقد القائمة لا تتألف إلا من بعض التخمينات التى هى وليدة الذكاء، والكثير من الأقوال الشعرية والبلاغية التى تدعو إلى التحذير وملاحظات منعزلة ومتناثرة وعابرة ومقتضبة بعضها صائب يفيض بالإحياء وأكثرها يحتوى على خلط وإبهام لا حصر لهما وهو عبارة عن عقائد وافرة وأحكام متميزة عديدة وأهواء ونزعات، وبالاختصار لن نجد فى هذه النظريات سوى مقدار كبير من التصوف وكمية ضئيلة من التفكير الصادق.

إن التناقض سمة تبرز واضحة فى الكثير من الأحكام النقدية ولعل السبب الرئيسى فيما يبدو فى هذه الأحكام من فوضى وتناقض هو إسنادها إلى التأثر الشخصى فى تذوق الأعمال الأدبية واستخدام عبارات عائمة وشطحات عاطفية مغالية والنقاد فى مثل هذه الأحكام لا ينقدون العمل الأدبى بقدر ما يصورون شعورهم ويصفون تأثرهم النفسي. إنهم يحذرون العمل العقلى وعدوانه على الفن كما يحذرون دخل المنهج العلمى والبحث التجريبى فى تذوق العمل الأدبي. إنهم يحتكمون إلى وجدانهم ويلفتون القارئ إلى ما يجد فى نفسه وما يحس عندما يتلقى عملا أدبيا معينا نقرأ مثلا للكاتب تشارلتن وهو ينقد إحدى قصائد وردزورث فيقول: فى الصورة الثانية توسعة للصورة الأولى إذ تضيف إليها اهتزاز النفس حين يدوى صوت الوقواق بغتة هاهنا ويعود الشاعر فيثير فيك الرهبة بمرحلة طويلة أخرى.

في النقد الأدبي:

الملاحظ أن الأدب العربي - أيضا - يزخر على امتداد العصور بالأحكام النقدية التي تكشف عن تناقض أو عجز عن مواجهة النص كنص له خصائص جمالية ينبغي الحكم عليها في ذاتها دون إدخال اعتبارات أخرى. وشابت أحكامنا النقدية القديمة أخطاء وقع فيها نقادنا القدامى منها مثلا:

١- أنهم لم يكونوا يميزون تمييزا دقيقا بين أنواع الأحكام والفرق بين الحكم العقلي والخلق الفني. بين الحكم بالصواب والحكم بالخبر والحكم بالجمال.

٢- أنهم كانوا يخلطون بين مفهوم الشعر ومفهوم الخطابة والذي يتأمل في المعاني التي يتسمون بها ويستخرجونها من النصوص يدرك هذا الحكم فتشويق السامعين وطلب الإصغاء واللعب بالعواطف وتوكيد المعاني كل أولئك وما ينبئ إليه عن الاهتمام الشديد بالمخاطب على نحو ما يهم الخطباء.

٣- أنهم كانوا يخلطون بين النقد الأدبي وتاريخ الأدب فكان كثير من النقاد يتناول القصيدة وكل همه أن يبحث عن الظروف التي قيلت فيها والشاعر الذي أبدعها دون أن يتناولها إلا في القليل من النص ذاته.

مناهج النقد الأدبي:

المناهج التي تناولت النص الأدبي بالنقد والتحليل كثيرة ومتباينة وليس ثمة مجال عرضها تفصيلا وإنما يمكن عرض موجز عن كل منها لتتبين الطريقة التي كان أصحابها يتذوقون بها النص الأدبي .. في هذه المناهج:

أ- المنهج التأثري: والتأثريون يحيلون القارئ على أشياء مجهولة قد يجدها في نفسه وقد لا يجدها كما يصدرون أحكاما ليست في حقيقة أمرها إلا انعكاسا مباشرا لأهوائهم، فالجرجاني يدعو القارئ إلى أن يتأمل ما بداخل نفسه ويتذكر صبوة كانت له فيراها ممثلة في شعوره ومن ثم يصبح تذكر الصبوة - عند الجرجاني - جزءا من قيمة القصيدة وما أبعد المسافة بين صبواتنا أن كانت لنا صبوات.

وكذلك أير كرومبى يعتبر أن النجاح الذى يحرزه الفنان يتوقف على مهاراته فى إثارة ذكريات وشئون فى عقول جمهوره وفى تنبيه صور وأصداء ومشاعر تتفق وما عنده هو من صـور ومشاعـر وهنا نسأل: هل إثارة الذكريات جـزء من العمل الفني.

وبالمثل نجد سـانتيانا يرى أن الإدراك الجمـالى للنص يكمن فى تماثل الصورة الذهنية التى أثارها النص مع الصورة الذهنية التى لدى الفنان.

إن نقد النص الأدبى عند التأثيـريين تشيع فيه ألفاظ الرقة والجـزالة والسهولة والليونة واللطف والفخامة والضخامة.. إلخ إنه نقد يراجع فيه الناقد إحساسه قبل أن ينفذ إليه ذاته كما أنها ألفاظ إن فـتشت عنها لم تجد وراءها معنى محددا بل لا تترك القارئ إلا وقد سأل نفسه.

- ما الرقة؟ ومتى يكون اللفظ رقيقا؟
- ما المتعة وكيف نحس بها وكيف نتلمسها فى النص؟
- ما العـواطف التى نبحث عنها فى النص، وكـيف نعرف أن الشاعـر قوى العاطفة؟

مجـمل القول: أن النقاد التـأثيريين يسلمون أنفسـهم للنص الأدبى ويسجلون كل ما أثير فـيها وكأن هذا الذى أثيـر جزء من النص يصلح حكما ومعـيارا يقاس به.

ويقول جوته: إن النقد فى عرف المحدثين هو أن تـقرأ الكتاب وتسمح له أن يؤثر فيك وتخضع نفسك إخضاعا تامـا لتأثيره. وحينئذ فقط تستطيع أن تصل إلى حكم صحـيح وإذا جاز للدراسة الفلسـفية أو النفـسية أن تقـبل هذه الأحكام فلا يجـوز أن يقبلهـا البحـث العلمى والتجـريبى الذى يحـاول وضع مقـياس كـمى موضوعى لظاهرة مـا، فقياس التذوق على أساس هذا المنهج التـأثرى البحث أمر صعب إن لم يكن مـستحيـلا. فإذا كانت قيـمة الأدب فى عرف التـأثريين مرتبطة باللذة التى يحدثهـا فى نفوس القراء وبالنشوة التى يـحسون بها يصبـح قياس هذه

القيمـة صعب المنال. فما طبيـعة هذه اللذة؟ وحدودها؟ وكيف تستـدل عليها؟ إن مثل هذا كله يتأبى على كل تحليل وقياس.

ب- **المنهج النفسي**: وفيـه يهتم الناقد بالأديب أو الشاعـر أكثر من اهتمـامه بالنص الأدبى نفسه كـفن لغوى جميل. فيأخـذ النقاد فى هذا المذهب فى البحث عن الدوافع الكامنة وراء إبداع العمل الفني. والواقع أن الأدب انعكاس للشخصية وتعبير عنها ومن حق الناقد بل ومن واجبه النظر للنص على أنه وثيقة تحليل نفسية تزخر بمصطلحاته وتفتعل التفسيرات وتخلق المبررات التى تؤيد رأى المحلل وتقحم على العمل الأدبى ما ليس فيه. إن الناقد النفسى لا تهمه القصيدة فى ذاتها قدر ما يهمه أن تكون أداة تسـاعده على استقصـاء الحالات النفسية لـلشاعر والكشف عن خبايا نفسه.

جـ - **المنهج الاجتمـاعي**: وفيـه يهتم النـاقد بدراسة ظـروف العصر وكـيف انعكست على العمل الأدبي. وإذا كـانت الصلة بين الظروف الاجتماعـية والعمل الأدبى غيـر مكررة حيث يعتـبر هذا العمل وليـد الظروف وأثرا من آثارها. إلا أن هذا ليس كل ما فى النص الأدبـى ولا ينبغى أن يكون هو كل ما يشـغل الناقد فى نقده.

د - **المنهج الأيديولوجي**: وفيه يحدد الـناقد للأدب وظيفة اجتمـاعية ويصدر الناقـد فى نقده عن عـقيـدة ويدفعـه إلى ذلك اهتمـام القضـايا العامـة والنواحى السياسـية والاجتماعية. ولا نـنكر أيضا الوظيفة الاجتمـاعية والدور الأيديولوجى الذى يقوم بـه الأدب ولكن الذى ننكره أن يعتـبر النص الأدبى وثيـقة اجتـماعـية أخلاقية يحاسب الأديب على أساسها.

هـ - **المنهج التـاريخي**: ولا يعنى الناقـد فيـه بالنص الأدبى إلا بالقـدر الذى يستطيع بـوساطته أن يحـقق أحداث التاريخ ومـدى انعكاساتهـا فى العمل الأدبى وارتباطها به.

و - **المنهج الموضوعي**: وهو أقرب المناهج النقدية إلى النص وأكثـرها اهتماما به فلا يتخذ الناقد الموضـوعي من العوامل النفسية أو التاريخية أو الاجـتماعية إلا

وسائل تعنيه على تذوق النص كما أنه يجعل كـده الاهتمام بمقومات العمل الأدبى من لغة وفكرة وموسيقى محللا عناصرها موضحا مواطن الجمال فيها ومدى مساهمة كل منها فى التعبير عن تجربة الأديب.

مقومات النص الأدبى وتذوق النقاد لها:

بمثل ما اختلفت المدارس النقدية فى تناول النص الأدبى وفى البحث عما يدل عليه فقد اختلف النقاد فى النظر إلى مقومات هذا النص. ولقد تفرقت القصيدة على أيديهم من جهات متعددة ورأى كل منهم بعض هذه الجهات خيرا من بعض كما اختلفوا حول العنصر الذى يجب أن يستوفيه النقد الأدبي.

أ- فالبعض يعطى للفظ أهمية بالغة ويعتبر أن القصيدة الجيدة هى ما يستخدم فيها الشاعر الألفاظ بحيث تؤدى معانيها كاملة. فكروتشة مثلا يعتبر أن الذى يحدد منزلة الشاعر بين الشعراء هو الطريقة التى يستخدم بها ألفاظه.

ب- والبعض الآخر أشد تطرفا ومغالاة فلا يكتفى باللفظ والكشف عن سر جماله وإنما يذهب إلى الحرف نفسه فالكلمات قد تشترك فى حرف واحد فى أولها أو فى وسطها وأن هذا الاشتراك قد تكون له قيمته التنغيمية الجليلة التى تزيد من ربط الأداء بالمضمون الشعري.

جـ - ومستوى آخر فى تذوق الحرف نفسه ذلك هو تقييم الحرف وتحليله تحليلا عقليا واستخراج ما فيه من مكونات للجمال فالمدة نفسها سر من أسرار الشاعر يجب البحث عنه.

د - ومن النقاد من يتذوق فى القصيدة موسيقاها وقد يغفل أثناء ذلك بقية مقومات هذه القصيدة، وهو فى تفضيله لعنصر الموسيقى إنما يصدر عن اعتقاد مؤداه أن القصيدة بنية إيقاعية خاصة ترتبط بحالة شعورية معينة لشاعر بالذات.

هـ - ثم هناك من يتذوق من القصيدة فكرتها ويجعل كدها تحليل هذه الفكرة وتشدها وبيان مواطن الصحة والخطأ فيها. فكاتب إنجليزى

"هـ. كوميس" يعتقد أن وظيفة الشعر هي إلباس الأفكار لباسا جميلا والشاعر في رأيه هو الذي يجعل كلمة تكشف النقاب عن الفكر أثناء اطرادها.

و - وعنصر العاطفة هو أهم شيء في الشعر والشعر الجيد يمتاز قبل كل شيء بأنه مرآة تمثل العاطفة تمثيلا فطريا بريئا من التكلف والمحاولة.

ز - والصورة الشعرية تحظى عند آخرين بأهمية تفوق غيرها من مقومات العمل الشعري. ولقد أخذ تشكيل الصورة في الشعر المعاصر يحتل جانبا كبيرا في كتب النقد اليوم كما أصبحت قدرة الشاعر الحديث وشاعريته تقاس بمدى قدرته على تشكيل الصورة الشعرية .

وهكذا يتفرق النص الشعرى في جهات متعددة وبين مناهج مختلفة وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على فوضى تسود النظريات النقدية وتباين في شكل التذوق ووسائله.

أسئلة حول المنهج :

وهنا يثار تساؤل: ما موقف الباحث من هذا كله ؟

إن هدف الباحث من هذا العرض هو أن يحدد الأرض التى يقف عليها والطريق التي يسلكها. فأى هذه الأشكال من التذوق يأخذ بها؟ وهل يقيس تذوق الطالب للفظ أو للحرف أو للوزن أو للصورة الشعرية أو لغير ذلك أو لكل ذلك في آن؟ ثم أى المناهج أفضل في قياس التذوق الأدبى عند الطالب؟ أنتبع المنهج التأثرى فنسأل الطالب عما أحس به وما انطبع في وجدانه وكفى؟ وكيف نقيس ما أحس به الطالب قياسا كميا دقيقا؟ وكيف نحدد موقع القصيدة من نفس المتلقي؟ أم نتبع الأيديولوجى فنسأل الطالب عما يحتويه النص من قيم خلقية واجتماعية؟ وهل يقف تذوقه عند إدراك ما في النص من قيم؟ إن ذلك فهم قاصر عند التذوق الأدبي. ثم هل تنفصل القيم الاجتماعية عن القيم الجمالية في النص؟

الحقيقة أن الإنسان كثيرا ما يتذوق أدبا لتوفر الجمال فيه وليس لما فيه من دعوة أخلاقية أو قيم اجتماعية يوافق عليها ويؤمن بها. فبرنارد شو مثلا وغيره من

أدباء ومفكرين فى المجتمع الرأسمالى لهم قراء فى المجتمعات الاشتراكية لا يقلون عن قرائهم فى مجتمعاتهم. وبالمثل نجد لتولستوى قراء كثيرين غير اشتراكيين. أم نتبع المنهج النفسى فنسأل الطالب عن عمليات الشعور أو اللاشعور التى أحس بها والتى يعتقد أنها كانت وراء إبداع القصيدة؟

الواقع أن المناهج كثيرة وأشكال التذوق الأدبى متباينة ومواطن الاهتمام من النقاد مختلفة ولا نفضل منهجا على آخر أو أشكالا على سواها .

توجيهات عند وضع المقياس:

ويمكن بعد هذا كله الخروج بالنتائج الآتية أثناء إعداد المقياس الموضوعى للتذوق الأدبي:

١- إن القصيدة عمل فنى متكامل تتعاون فيه مقومات العمل الشعرى جميعها من لفظ إلى فكرة إلى صورة شعرية إلى غير ذلك، فى سبيل التعبير تجربة أحس بها الشاعر أملا فى أن ينقل إحساسه ذلك وتجربته تلك بنفس الصورة التى أحس بها، ومن ثم ينبغى سؤال الطالب عن معظم هذه المقومات إن لم يكن كلها. فالشعر هو ما ارتبط مضمونه الفكرى والعاطفى وأداؤه اللفظى برباط واحد يصعب فصل الأجزاء فيه بعضا عن بعض. إن الشعر على حد تعبير دى لاكروا لا يكون شعرا إلا بالنسيج والتأليف بين الفكرة والعاطفة والصور والموسيقى اللفظية وتنسيق القالب الشعري.

٢- لا يمكن - فى قياس التذوق الأدبى قياسا موضوعيا دقيقا - الأخذ بمجرد الذوق الفطرى غير المعلل. وما الذى يكشف عن تذوق الطالب أم عدم تذوقه؟ إنها قدرته على التعبير عما أحس به ومن ثم يجب مساعدة الطالب على أن يجد لاستحسانه أو استهجانه عللا وأسبابا وأن يضع الباحث من الأسئلة ما يمكنه من إدراك هذه العلل والأسباب فكثير من المتلقين يكونون شديدى الانفعال بالنص أكثر تذوقا له إلا أنهم تعوزهم القدرة على التعبير ودقته. لذا يجب صياغة الأسئلة بشكل يستخرج من الطالب مكنون نفسه حتى يمكن التمييز بين الطلاب وقياس تذوقهم قياسا كميا دقيقا.

٣- ينبغى البعد - فى صياغة الأسئلة - عن التعبيرات غير المحددة كالمتعة واللذة والنشوة الوجدانية والانسجام مع النص ومعايشته والمرور بالتجربة التى يمر بها الشاعر إلى آخر هذه التعبيرات الذاتية فى تذوق الأدب.

٤- ينبغى أن تكون الأسئلة من النوع الذى لا يحتمل أكثر من إجابة ومن ثم يجب أن تستبعد الأبيات التى يختلف النقاد حولها وأن يقاس تذوق الطالب لأبيات يتفق النقاد أو معظمهم على رأى بشأنها.

٥- أن المناهج النقدية السابقة قد أقحمت على النص الشعرى ما ليس فيه. فمنها ما كان يعتبر المتعة جزءا من النص ومنها ما كان يعتبر الصبوة وتذكرها جزءا من قيمة القصيدة ومنها ما يعتبر القيم الأخلاقية والاجتماعية أهم شيء فيها إلى آخر هذه الأشياء مما يفرض على الباحث أن يتجنب هذا فى مقياسه فلا يقيس شيئا غير التذوق كما يحدده التعريف الإجرائى السابق. ذلك أن كلا من التعبيرين: أحس بالمتعة فى هذا النص أو لا أحس بالمتعة فيه لا يصلحان أساسا للمناقشة ناهيك عن القياس، وليس الباحث بذلك ينفى أثر الذاتية تماما من أى نقد جمالى ولكن حرصا على حقيقة علمية تجيء بقدر المستطاع موضوعية (والعلاقات الموضوعية هى التى يمكن للناس جميعها إدراكها لو تهيأ لهم الموقف الصحيح لإدراكها) يريد الباحث أن يكون حكم الطالب على القصيدة منصبا على ما بين مقوماتها من علاقات. إن العمل الفنى يتضمن خصائص لا تعتمد فى إدراكها على حب فرد أو كرهه. هذه الخصائص، أو الصفات موضوعية والحكم التذوقى هو المؤسس على مدى فهم كل من الخصائص، ومن ثم يمكن مناقشة هذا الحكم وتوضيح موقفه صحيحا كان أو خاطئا. إن موضوع التذوق هو القصيدة ولا شيء سواها. ينبغى أن يسلم الطالب نفسه لها ولا نجعله يتحرك إلا فى عالمها ولا يسأل عن شيء إلا فى إطارها. وقياس التذوق بهذا المفهوم يختلف تماما عن قياس أشياء أخرى عند الطالب وهو يقرأ القصيدة كالاتجاهات التى لديه والقيم التى يؤمن بها أو الصبوات التى يتذكرها. وبذلك يكون منهج الباحث فى قياس التذوق الأدبى أقرب إلى المنهج الموضوعى فى النقد.

٦- ويمثل ما إن العلم بشـؤون الحياة الاجـتماعـية والحالة النفـسية للشـاعر والقيم الأخـلاقية السائدة فى عـصره إلى غيـر ذلك من ظروف أحاطت بظهور القصيدة شرط لابد منه لاكتمال تذوق القصيدة يمكن القول إن من سمات التذوق الجيد للقصيـدة الكشف عن حقائق العصر الذى قيلت فيه وصفات شاعـرها والقيم الأخلاقية التى يؤمن بهـا. ومن ثم يجب قياس هذه الجوانب وتصميم المواقف التى تكشف عنها والأسئلة التى تستثيرها.

الفصل السادس

قياس التذوق

الطرق المختلفة لقياس التذوق الأدبى :

اتضح من الأبحاث والدراسات التى قدمت عن التذوق الأدبى والتى تم عرضها فيما سبق - أن ثمة عدة أساليب لقياس التذوق الأدبى فى هذه الأبحاث منها :

١- طريقة الموازنة الثنائية: وذلك بأن توضع أمام المتلقى صورتان أو زهريتان أو قصيدتان ويطلب منه أن يقول رأيه فيهما معللا لما يقول.

٢- تقديم قطع شعرية قوية الموسيقى ضعيفة المعنى أو عديمته وأخرى قوية المعنى مشوهة الوزن ويطلب من المتلقى استخراج الأفضل منها ووصف تأثير كل منها عليه.

٣- طريقة أخرى يطلب فيها من المتلقى أن يغير المعنى الضعيف فى المقطع ذى الموسيقى القوية طبقا لتأثير موسيقاه عليه.

٤- تقديم بعض القصائد الصغيرة مع وضع صيغ ثلاث جديدة لكل منها والمطلوب من المتلقى (بعد تشويه هذه القصائد) أن يعين الأفضل فى هذه الصيغ الأربع وكذا الأسوأ منها بالنسبة إليه.

٥- تقديم بعض القصائد المنتقاة: منها الغامض ومنها الواضح البسيط وذلك بعد عرض هذه القصائد على لجنة من الخبراء طلب منهم وضع اختبار فى الشعر يعرض على المتلقين بيتا من كل قصيدة ويطلب منهم أن يختاروا الأبيات التى تكمله من بين ثلاث مجموعات من الأبيات وضعت ليتم اختيار الأبيات المكملة من بينها وغير ذلك من طرق وأساليب لقياس التذوق الأدبى عرفنا فيما سبق أهمها.

أما طريقة الباحث فى إعداد المقياس فتقوم على أساس تحديد سمات السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبى ثم تصميم مجموعة من المواقف التى تنزع هذا السلوك من الطلاب ثم يعرض المقياس فى صورته الأولى على النقاد والأدباء لوضع معايير له يمكن على ضوئها الحصول على تقدير كمى لتذوق الطالب.

مميزات هذه الطريقة:

تمتاز هذه الطريقة فى قياس التذوق الأدبى بما يلي:

١- أنها أكثر شمولا من غيرها. حيث اقتصرت الطرق السابقة على نمط واحد أو نمطين من أنماط السلوك الذى يكشف عن التذوق الأدبى وفى الطريقة التى اتبعها الباحث قام بجمع أكبر عدد من أنماط السلوك دون الاقتصار على نمط واحد.

٢- لم تترك هذه الطريقة استجابات الطلاب حرة غير مقيدة حيث ثبت لنا من خلال الأبحاث السابقة او المعرفة المباشرة بحالة الطالب أنه قد يتذوق النص ويعجز فى نفس الوقت عن التعبير عما أحس به أو شعر نحو هذا النص؛ لذا كان من الواجب تحديد الإجابات فى كل موقف وأن يشتمل بعضها على عدد من الاحتمالات التى تطلب من القارئ اختيار إحداها.

٣- مع هذا لم يشأ الباحث أن يغفل طريقة الإجابات الحرة بل حرص على أن يجمع المقياس بين مميزات كل من الطريقتين فضمن المقياس ثلاثة مواقف تترك للطالب حرية التعبير مستهدفا بذلك أمرين:

أ- تميز الطلاب المتفوقين على غيرهم والقادرين على التعبير تعبيرا صادقا عن تذوقهم للنص.

ب- بيان الارتباط بين إجابات هذه الأسئلة.

٤- تتميز هذه الطريقة أيضا بأنها على مستوى كبير من الصحة والصدق. وقد تأكد الباحث من صلاحيتها قبل وضعها موضع التجريب وذلك بالعرض على مجموعة من الخبراء ضمت عددا كبيرا من النقاد ورجال علم النفس والتربية للاتفاق على أنماط السلوك التى تميز من غيره ووضع معايير محددة تصلح لأن تكون مستوى يقدر على أساسه تذوق الطالب.

والمقياس الصحيح للذوق والجمال هو القرار المشترك لعدد من الأدباء والمشتغلين بحركة النقد.

وقد يقوم فى سبيل المثال ذلك اعتراض مؤداه أن فى الالتجاء إلى النقاد والأدباء لوضع مستوى يقاس تذوق الطالب على أساس مدى قربه أو بعده عنه - أمر فيه تعسف كبير وظلم للطالب حيث يقاس تذوقهم بالنسبة إلى مستوى لم يصل إليه مدرسون كثيرون فما بالنا بطلاب لم يتعدوا المرحلة الثانوية؟

وهنا تجب الإشارة إلى أن المستوى الذى يقصده الباحث هو ما ينبغى أن يكون. وبمعنى آخر: "إن هذا المستوى هو الهدف الذى تتوخى مناهج الأدب والنقد الوصول إليه. أما أن يوضع المستوى على أساس الحالة الراهنة بمساوئها، فاللهم لا تقدم ولا رقى حيث تدور فى فراغ . كما أن الأبحاث التى أجريت فى ميدان الدراسات الجمالية كانت تتخذ من آراء النقاد وإجماعهم مستوى يقيس تذوق المتلقى بحسب قربه منه أو بعده عنه".

هذا، ولم يغفل الباحث أن يكون ضمن الخبراء مدرسون أول ومفتشون ممن هم على صلة مباشرة بالمستوى الطلابى ولقد أفاده هذا كثيرا فى استبعاد أبيات صعبة أو تغيير صورة لسؤال معقد وغير ذلك.

٥- تستطيع هذه الطريقة إبراز معامل الارتباط بين جوانب التذوق المختلفة أو عناصره الثلاثة (الوجدانى والعقلى والجمالي). فالتذوق الأدبى عملية متكاملة من ثلاثة عناصر ولقد أغفلت الطرق السابقة عنصرا منها أو آخر عند قياسه للتذوق الأدبي.

٦- تمتاز هذه الطريقة - لشمولها وتعدد الجوانب التى تعيشها - بالقدرة على تشخيص حالة التذوق الأدبى عند طلابنا فنستطيع استكشاف المواطن التى يهتم بها المدرسون في تدريسهم وتلك التي لا يهتمون بها. وكذا الجوانب التى ينميها المدرسون عند الطلاب وتلك التى يهملونها ولا شك أن التربية بحاجة لمثل هذا التشخيص حتى تعالج على أساسه طرق التدريس ومناهج الأدب والامتحانات وغير ذلك من جوانب تربوية تسهم فى تشكيل التذوق الأدبى عند الطلاب.

ومما هو جدير بالذكر أن الباحث لا يزعم أن طريقته فى قياس التذوق لم تستفد من الطرق السابقة وإنما كان للتجارب التى أجريت والأبحاث التى قدمت أكبر الفضل فى إبراز هذه الطريقة على الصورة التى برزت بها.

أنماط السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبي:

من خلال مصدرين رئيسين هما:

أ- ما كتب عن التذوق عند النقاد وعلماء النفس والتربية وكذا ما انتهت إليه الأبحاث السابقة فى هذا الميدان.

ب- ما دار من مناقشات مع الأساتذة والنقاد وما دار كذلك من حوار فى حلقات "السمينار" بكلية التربية.

أمكن جمع واستنتاج عدد كبير من أشكال السلوك التى اتفق العلماء على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه .... هذه الأشكال هي:

١- تمثل الحركة النفسية فى القصيدة.

٢- معرفة الجو النفسى فى القصيدة ومدى قدرة الأبيات على استثارة هذا الجو النفسي.

٣- القدرة على استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الرئيسة فى القصيدة.

٤- القدرة على اختيار اقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٥- إدراك ما بين الأبيات من وحدة عضوية.

٦- القدرة على تقسيم القصيدة إلى وحدات حسب ما فيها من أفكار.

٧- القدرة على اختيار عنوان معبر عن أحاسيس الشاعر.

٨- القدرة على إدراك ما فى الأفكار من عمق وفهم المعانى التى يوحى بها قول الشاعر.

٩- القدرة على تحديد الأفكار التى اتفق فيها الشعراء وكذا التى اختلفوا فيها.

١٠- القدرة على توضيح ما فى الأبيات من إسهاب وحشو.

١١- القدرة على إدراك درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة.

١٢- القدرة على إدراك المعانى التى توحى بها الصور الشعرية.

١٣- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها فى التعبير عن إحساس الشاعر .

١٤- القدرة على إدراك مكونـات الصورة الشعـرية ومدى نجاحـها فى رسم الشخصيات.

١٥- إدراك المقارنة بين الصور الشعرية وكذا ما بين الأفكار من تناقض.

١٦- إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة.

١٧- القدرة على أثر كل جزئية فى استثارة الجو النفسى المراد فى القصيدة.

١٨- القـدرة على إدراك التناسب بين الكـلمة والجـو النفـسى الذى تثـيـره القصيـدة.

١٩- إدراك الفرق بين التعبير المباشر والتعبير بالصور الإيحائية.

٢٠- القدرة على فهم التعبيرات الصريحة والمجازية وتحديد كل منها.

٢١- القدرة على معرفة وضع القصيدة من تراثنا الشعري.

٢٢- القدرة على معرفة وضع القصيدة من تراث الشاعر.

٢٣- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى القصيدة.

٢٤- القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر فى تبادل الحواس.

٢٥- القدرة على إدراك اصدق الأبيات وأقربها إلى الواقعية.

٢٦- القدرة على ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها ترتيبا تنازليا.

٢٧- القدرة على اكتشاف العيب الموجود فى الأبيات.

٢٨- القدرة على فـهم الحكمة الواردة فى الأبيـات (مناسبتـها فى القصـيدة ومواطن استخدامها).

٢٩- القدرة على تحديد الجمل الاعتراضية (استخراجها من البيت - فهم ما يقصده الشاعر بها).

٣٠- القدرة على استخراج الصفات التى يصف الشاعر نفسه أو يصف بها الآخرين.

٣١- القدرة على إدراك أثر القافية فى جمال البيت.

وواضح من هذه الأنماط المختلفة للسلوك أنها تشمل مختلف جوانب التذوق، وبالتأمل فيها نجد ما يلي:

- أن منها ما يقيس الجانب الوجدانى كما فى رقم ١، ٢، ٧، ٢٤ ..... وغيرها.

- أن منها ما يقيس الجانب العقلى كما فى رقم ٣، ٤، ٦، ٨ ..... وغيرها.

- أن منها ما يقيس الجانب الجمالى كما فى رقم ٥، ١١، ١٣، ١٦... وغيرها.

وأخيرا فإن تحليل التذوق الأدبى إلى عناصر أو مكونات يجب ألا ينسينا وحدة هذه التجربة وكليتها .. فالحقيقة إن التذوق الأدبى كل متكامل وعملية واحدة يمارسه القارئ دون النظر إلى جانب واحد دون آخر.

إن التذوق الأدبي عملية وجدانية عقلية جمالية يمر بها القارئ، حتى إذا انصرف للنقد وبيان أسباب إعجابه أو نفوره من النص أخذ يحلله إلى مكوناته ما بين لفظ إلى فكرة إلى موسيقى إلى صورة شعرية إلى غير ذلك من مقومات، ولا يقصد الباحث بتحليل التذوق إلى جوانب ثلاثة؛ تفتيت عملية التذوق ذاتها فما ذلك إلا محاولة للكشف عن معامل الارتباط بينها، وتشخيص حالة التذوق فى المدارس الثانوية، وبيان مواطن الجمال التى تهتم بها مناهج اللغة العربية وغيرها من المناشط التربوية الأخرى.

تصميم المواقف التى تستثير هذا السلوك:

بعد حصر أنماط السلوك التى تميز الشخص المتذوق قام الباحث بتصميم موقف لكل نمط من هذه الأنماط ويتضمن الموقف مقطوعة من الشعر مصحوبة بسؤال أو سؤالين عما فيها، ولقد صيغ هذا السؤال بحيث يستثير النمط المحدد له من أنماط السلوك الدالة على التذوق.

فمثلا من الأنماط السابقة "تمثل الحركة النفسية فى القصيدة" ولاستثارة هذه الاستجابة صمم الموقف الآتي:

يعبر الشاعر فى القصيدة التالية عن ثلاث حالات نفسية هي: الأسى والاستسلام والطفولة اللاهية. ضع أمام كل حالة من هذه الحالات الحروف المقابلة للأبيات التى تدل عليها:

(١)

(أ) كم من عهود عذبة فى عدوة الوادى النضير

(ب) فضية الأسحار مذهبة الأصائل والبكور

(ج) كانت أرق من الزهور ومن أغاريد الطيور

(د) قضيتها ومعي الحبيبة لا رقيب .. ولا نذير

(هـ) إلا الطفولة حولنا تلهو مع الحب الصغير

(و) آهِ أتوارى فجرى القدس فى ليل الدهور

(ز) وفنى كما يفنى النشيد الحلو فى صمت الأثير

(ح) أواه قد ضاعت على سعادة القلب الغرير

(ط) وبقيت فى وادى الزمان الجهم أداب فى المسير

(ى) هذا مصيرى يا بنى .. فما أشقى المصير

الأسى: ....

الاستسلام: ....

الطفولة اللاهية: ....

وفى تصميم المواقف راعى الباحث تصميم مواقف مختلفة الاستجابة الواحدة ووزعها الباحث على المقياس بحيث كانت منتشرة فى ثناياه دون تركيز فى موضع معين. وذلك لاختبار مدى ثبات حكم الطالب.

صياغة الاستفتاء وإعداده:

روعيت عدة أمور فى إعداد الأسئلة وصياغتها. ونجملها فيما يلي:

أ- مقدمة الاستفتاء: صدرت استمارة الاستفتاء بمذكرة توضح الهدف من البحث وتبعث الطمأنينة فى نفس الطلبة بخصوص الإجابات كما تتضمن بعض الإرشادات.

ب- وروعى فى إعداد الأسئلة ما يلي:

١- ألا يكتب اسم الشاعر حتى لا يتأثر الطالب فى إجابته بمعرفة الشاعر أو جهله به.

٢- أن تكتب الأسئلة فى مقدمة الأبيات حتى لا يضطر الطالب لقراءة الأبيات مرة ثانية أى أن يقرأ الأبيات وفى ذهنه المقصود من السؤال فيركز انتباهه على النقطة المطلوبة.

٣- أن تكون الأسئلة قصيرة.

٤- أن تكون الأسئلة محددة المعنى . . فكل سؤال يشتمل على جانب واحد يطلب من التلميذ إبداء رأيه فيه.

٥- صياغة الأسئلة بشكل لا يوحى بالتحيز إلى إجابة معينة.

٦- الوضوح التام فى صياغة السؤال وتوضيح الخطوات المطلوب من التلميذ اتباعها حتى لا تكون صعوبة الخطوات عائقا يحول بين الطالب وبين التذوق.

٧- البعد تماما عن الأسئلة التى تمس شعور الطالب وعقائده أو قيمه الأخلاقية، وفيما يخص الأسئلة التى تتناول قيم الشاعر لم يكن الباحث يطلب من التلميذ إبداء رأيه فيها أو بيان ما يؤمن به منها وما لا يؤمن.

٨- كتابة مقدمة لكل سؤال بحيث تتضمن المقدمة قضية ما يطلب من التلميذ توضيح رأيه فى الأبيات على ضوء هذه القضية فمثلا فى السؤال الرابع جاء ما يلي:

القصيدة الجيدة هى التى تكون الابيات فيها مرتبة ترتيبا يؤدى إلى تتابع الاحاسيس والأفكار. وفيما يلى مقطوعة لشاعرة ترثى ولدها الذى قتل فى هجمة قام بها على أعدائه وقد رتبت هذه المقطوعة ترتيبين مختلفين، تخير أجود الترتيبين فى رأيك ثم اكتبه أمام العبارة التى فى آخر الأبيات.

٩- شرح الكلمات الصعبة بعد الأبيات حتى لا تعوق الكلمات تذوق النص.

١٠- فى الأسئلة التى كان يطلب فيها المقارنة بين مقطوعات من الشعر لم تكن مقطوعات الشعر تزيد فى السؤال الواحد عن ثلاثة حتى لا يتوزع اهتمام الطالب وتشتيت انتباهه ويفقد القدرة على التركيز والانتباه للنص الذى أمامه.

١١- عرض الظروف التى قدم فيها الشاعر أبياته والغرض الذى قالها فيه ما لم يكن السؤال نفسه يتطلب إخفاء هذه المعلومات حتى لا تترك لاستنتاج الطالب كما فى السؤال الخامس والسادس والعاشر.

١٢- فى ترتيب الإجابات الصحيحة توخى الباحث أن يسير على نظام عشوائى لا يوحى للطالب بالإجابة .. ففى بعض الأسئلة كانت الإجابة الأولى هى الصحيحة وفى البعض الثانى كانت الإجابة الثانية هى الإجابة الصحيحة .. وهكذا.

١٣- فى ترتيب الأسئلة بدأ الباحث بالبسيط الذى لا يكلف الطالب تفكيرا عميقا أو جهدا فائقا فى الإجابة عنه إلى أن انتهى المقياس بالسؤال رقم ٢٩ وفيه تترك الحرية المطلقة للطالب ليعقد موازنة بين نصين كاملين فى غرض واحد .. ولا شك أن هذا يتطلب من القارئ (سواء فى طريق الإجابة وكيفية تناول النص أو تحليله والمقارنة بينه وبين الآخر) جهدا أكبر مما تتطلبه الأسئلة المقيدة.

جـ- أنواع الاختبارات: اشتملت أسئلة الاستفتاء على الأنواع الآتية:

١- اختيار من متعدد: تحديد إجابات متعددة للسؤال وتكليف الطالب بوضع علامة على أفضل هذه الإجابات في رأيه.

٢- أسئلة التكميل: وذلك بتكليف الطالب ملء الأماكن الشاغرة.

٣- أسئلة المزاوجة: وفيها قدمت قائمة بعدد من المقطوعات وقائمة أخرى بعدد من الإجابات المطلوبة. ثم تكليف الطالب بأن يذكر الجواب المناسب لكل مقطوعة.

٤- الأسئلة الحرة: كما في السؤال رقم ٢٩ وفيه تترك للطالب الحرية المطلقة في تناول السؤال وطريق الإجابة عليه.

د- اختيار الأبيات: روعي في اختيار الأبيات ما يلي:

١- أن تتضمن معظم الأغراض الشعرية (غزل - رثاء - وصف - .... إلخ).

٢- أن تتضمن نصوصا من مختلف العصور (جاهلي وأموي وعباسي.... إلخ).

٣- أن تكون لشعراء مختلفين في المذهب والاتجاه (رومانتيكي وكلاسيكي ورمزي .... إلخ).

٤- أن تتضمن سؤالا عن الشعر الحديث.

٥- أن تكثر من الأغراض التي يميل إليها طلاب المرحلة الثانوية حسب ما انتهى إليه بحثا كل من د. محمد قدري لطفي ود. محمد حامد الأفندي من نتائج بخصوص الميول الأدبية عند الطلاب.

٦- أن تبعد عن الأبيات التي استهلكت نقدا على مختلف العصور والتي لها من الذيوع ما يؤثر على تذوق الطالب.

٧- أن تبعد عن الأبيات والنصوص التي درسها الطلاب في مختلف المراحل التعليمية ما لم يكن السؤال يتطلب النظر إلى هذه الأبيات من زاوية جديدة لأنه يعتقد أن المدرس قد اهتم بها في شرحه.

صدق المقياس:

تم تصميم المقياس في صورته الأولى وذلك للعرض على لجنة من الخبراء وقد سبق كل سؤال تقديم الاستجابة أو السلوك الذى يريد الباحث الكشف عنه. وقد قدم المقياس بخطاب موجه للناقد شرحت فيه فكرة البحث كما حدد المطلوب من الخبراء فيما يلي:

١- ما رأيكم في هذه الاستجابات وهل ترون أنها تكشف فعلا عن تذوق الطالب وتقيسه؟

٢- هل لديكم استجابات وأنماط أخرى من السلوك ترون أنها تدل على التذوق؟ وما هي؟

٣- هل ترون أن صياغة الأسئلة وكذا الأبيات بالمقياس عقب كل استجابة تستثير فعلا هذه الاستجابة؟ أو أنها تستثير استجابة غيرها؟ وما هي؟

٤- هل ترون أن هناك أبياتا أخرى أقدر على استثارة هذه الاستجابات وقياسها؟

(أرجو التكرم بإرشادى إلى المراجع التى أجد فيها هذه الأبيات).

٥- هل لديكم آراء أخرى بشأن المقياس؟

٦- أرجو أن تجيبوا على أسئلة المقياس محكمين فى ذلك ذوقكم الشخصى قبل أى اعتبار آخر؟

٧- إذا كان السؤال يحتمل أكثر من إجابة فالرجاء ترتيب هذه الإجابات ترتيبا تنازليا.

اختيار النقاد والخبراء:

روعيت عدة اعتبارات فى اختيار "الخبراء" وهي:

١- العرض على طائفة من المشتغلين بحركة النقد الأدبى فى مصر محاولا تمثيل أكبر عدد من المدارس والاتجاهات النقدية المختلفة والمذاهب الشعرية النقدية المختلفة والمذاهب الشعرية المتباينة فكان من بينهم ذو الاتجاه

النفسي في النقد وذو الاتجاه الأيديولوجي وآخرون من رواد الشعر الحديث إلى آخر هذه المدارس والمذاهب المختلفة.

٢- تمثيل أقسام النقد الأدبي المختلفة بالجامعات المصرية (آداب القاهرة - عين شمس - الإسكندرية - دار العلوم - المعلمين بالقاهرة - آداب القاهرة فرع الخرطوم).

٣- اختيار عدد من رجال علم النفس والتربية الذين يشتركون في وضع مناهج التعليم الثانوي ووضع الأسس النفسية والاجتماعية لها.

٤- العرض على بعض المشتغلين بالفلسفة وتدريسها (لممارستهم تدريس علم الجمال)وتمثيل مفتشي اللغة العربية بالتعليم الثانوي.

٥- اختيار بعض المعلمين من ذوي الثقافة الواسعة والقدرة على التذوق والنقد (بل أن منهم من نال درجة الماجستير في الأدب ومنهم من حصل على دبلومات عليا من كليات الآداب أو المعهد العالي للدراسات العربية)علما بان جميعهم من الحاصلين على تقدير فني "ممتاز" في التدريس.

٦- اختيار عدد من الشعراء فالشاعر متذوق في مرحلة من مراحل إبداعه القصيدة حيث يعيد النظر فيها بعد إتمام كل بيت أو وحدة فيقدم بيتا ويؤخر آخر ويشطب كلمة ويضيف أخرى وهكذا، وهو في كل ذلك يحتكم إلى ذوقه الشخصي البحت.

٧- اختيار بعض رجال العمل السياسي المشتغلين بالأدب والفن وذلك للنظر في القيم الاجتماعية التي وردت في الاستفتاء ومدى مسايرتها لفلسفة مجتمعنا الاشتراكي (١٩٦٨).

وفيما يلي بيان بأسماء الخبراء مقسمة حسب موقفهم من المقياس:

أ- أساتذة وافقوا على خطة البحث ومنهجه ووردت استماراتهم بعد الإجابة عليها:

١- د. محـمـد مـهـدى عـلام	عميد كلية آداب عين شـمـس ورئيس مجمع اللغة العربية
٢- د. عـلـى الجـنـدى	عميد كلية دار العلوم
٣- د. محمد زكى العشماوى	رئيس قسم اللغة العربية بآداب الإسكندرية
٤- د. شكرى محـمـد عـياد	أستاذ النقد الأدبى بآداب القاهرة
٥- د. مـصـطفى الشكعـة	،، ،، ،، ،، عين شمس
٦- د. مـحـمـود ذهنى	،، ،، ،، ،، فرع الخرطوم.
٧- د. نـظمـى لـوقـا	أستاذ الفلسفة كلية التربية جامعة عين شمس.
٨- د. عـبـد الـهـادى زاهر	أستاذ النقد الأدبى بآداب عين شمس.
٩- د. صلاح الدين مـجاور	أستاذ التربية وطرق التدريس كليـة التربية جامـعة عين شمس
١٠- صلاح عـبد الصبور	الشاعر الحديث ومدير إدارة المجلات بوزارة الثقافة
١١- محمد عبدالغنى حسين	الشاعر
١٢- حسن كـامل الصيـرفى	الشاعر
١٣- روحـيـة القللينى	الشاعرة ومديرة إدارة التفرغ بوزارة الثقافة
١٤- عـبـد الـغـفـار شكر	مسئول التثقيـف باللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى العربى وحزب التجمع
١٥- مـصطفـى الطحـلاوى	ناظر مـدرسة النصر الإعـدادية بقويسنا (ويقرض الشعر)
١٦- إبراهيم أمين عـمـر	أمين شـبـاب مـحافظة المنوفيـة ومدير الشـؤون الاجتماعية وله إنتاج قصصي
١٧- د. عـبـده الراجـحى	أسـتـاذ الأدب والنقـد بـكليـة الآداب جـامـعـة الإسكندرية
١٨- عـبـد الواحـد غنيم	مدرس أول اللغـة العربيـة بمدرسة آمون الـثانوية الخاصة
١٩- كـمال شـبل زقـزوق	مدرس أول اللغـة العربية بقـويسنا وحاصل على الماجستير فى الأدب

ب- أساتذة وافقوا على خطة البحث ومنهجه وتمت مناقشة الاستجابات معهم إلا أنه لم ترد استماراتهم:

٢٠- محمد خلف الله احمد	مدير جامعة عين شمس
٢١- يحيى حقى	رئيس تحرير مجلة "القاهرة"
٢٢- د. عبدالقادر القط	رئيس قسم اللغة العربية بآداب عين شمس
٢٣- د. عبدالمنعم إسماعيل	أستاذ النقد الأدبى بجامعة بغداد
٢٤- د. احمد المهدى عبدالحليم	أستاذ التربية وطرق التدريس بجامعة حلوان
٢٥- د. ذو النون المصرى	أستاذ التربية والأدب بكلية المعلمين جامعة عين شمس
٢٦- عبدالعليم إبراهيم	مفتش أول اللغة العربية
٢٧- يوسف الحمادى	مفتش أول اللغة العربية

جـ- أساتذة لم يوافقوا على خطة البحث ومنهجه وكانت لهم آراء فى الاستجابات الواردة بالمقياس:

٢٨- د. زكى نجيب محمود	أستاذ الفلسفة بجامعة القاهرة
٢٩- د. عز الدين إسماعيل	أستاذ النقد الأدبى بآداب عين شمس

آراء النقاد:

استغرقت مرحلة العرض على الخبراء عاما كاملا وهو سنة ١٩٦٨م وشطرا من عام ١٩٦٩م وفيما يلى عرض لآرائهم مع تعليق موجز على كل منها:

١- يرى النقاد أن الاستجابات الآتية هى التى تكشف عن التذوق الأدبى (بعد حذف بعض الاستجابات التى كانت واردة بالمقياس الأول لأنها تقيس الثقافة أو الذكاء أو الفهم فقط. وكذلك بعد إضافة أربع استجابات أخرى).

قائمة بالاستجابات التى أجمع الخبراء عليها:

١- تمثل الحركة النفسية فى القصيدة.

٢- القدرة على استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الرئيسية فى القصيدة.

٣- القدرة على إدراك أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٤- إدراك ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط.

٥- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.

٦- إدراك مدى ما فى الأفكار من عمق وفهم المعانى التى يوحى بها قول الشاعر.

٧- فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة وتوضيح ما فى الأبيات من إسهاب وحشو.

٨- تمثل الجو النفسى فى القصيدة وإدراك مدى قدرة الأبيات على استثارته.

٩- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها فى رسم الشخصيات.

١٠- تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية بعضها وبعض وكذا ما بين الأفكار من تناقض.

١١- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة.

١٢- القدرة على إدراك أثر كل جزئية فى استثارة الجو النفسى المراد فى القصيدة (الكلمة).

١٣- القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسى الذى تثيره القصيدة.

١٤- القدرة على إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر.

١٥- القدرة على استخراج الصفات التى يصف بها الشاعر نفسه أو يصف بها الآخر.

١٦- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى القصيدة.

- القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر فى تبادل المحسوسات (تراسل الحواس).
- القدرة على اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعانى الكامنة فيه.
- القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور البيانية فى القصيدة والغرض البلاغى منها.
- حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقى.
- القدرة على ترتيب القصائد حسب جودتها.
- القدرة على اكتشاف العيب الموجود فى الأبيات.
- القدرة على إدراك القافية فى جمال البيت.
- القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.
- القدرة على الموازنة بين قصيدتين فى غرض واحد وتوضيح أيهما أجود مع التعليل.
- القدرة على إدراك مدى نجاح الصورة الشعرية فى التعبير عن أحاسيس الشاعر.

٢- يرى بعض النقاد أن يجمع المقياس بين الأسئلة المقيدة والأسئلة الحرة ومن ثم كان لا بد من تصميم الموقف الأخير من المقياس وهو الموازنة الحرة بين قصيدتين فى موضوع واحد.

٣- استنكر بعض النقاد أن يكون ضمن استجابات المقياس استجابات ترجع إلى بعض المراجع والمصادر الأجنبية وحجتهم فى ذلك أن الاستجابات تختلف باختلاف البيئات الأنثربولوجية (على حد تعبير أحدهم) كما أنها تختلف باختلاف المستوى الثقافى، وهنا يجب التفرقة بين أمرين : شكل الاستجابة ومضمونها . فشكل الاستجابة لا يختلف- كما أثبتت الأبحاث السابقة - من بيئة لأخرى . فالذواقة للأدب الغربى يتمثل

الحركة النفسية فى القصيدة يمثل ما يعرف الذواقة للأدب العربى وأساس الاختلاف يكمن فى مضمون هذه الاستجابة بمعنى أن الحركة النفسية تختلف من قصيدة لأخرى غربية كانت أم عربية.

٤- نظر بعض النقاد إلى الاستجابات نظرة بلاغية محضة وأدخل فى تقييمها مفهومات ومعايير قديمة أو حديثة . وعلى سبيل المثال جاء باستمارة أحدهم عند الحديث عن إدراك أهمية الكلمة فى القصيدة ما يلى: "القصيدة عمل متكامل مكون من جزئيات متلاحمة كل منها يفضى إلى الآخر ويأخذ عنه ولا يستطيع أن نعد أحد الأجزاء أهم من غيره" .

٥- استنكر البعض هذه الاستجابات وكان يرى الاكتفاء بالاستجابات التى تكشف عن الجانب الجمالى فى القصيدة قائلا : "ألاحظ أن اختيارك إسرافا شديدا وحشدا للأسئلة وأرى أنه يمكنك الاكتفاء بالأسئلة التى تختبر : إدراك قيمة اللفظة المفردة، إدراك قيمة الصورة، إدراك وحدة المقطوعة الشعرية، إدراك عيوب الشعر فى هذه الأشياء أى أنك يجب ألا تنسى أبدا أن اختيار التذوق الأدبى ولا سيما فى الشعر يجب أن يظل ملتصقا بالأشكال اللغوية" .

٦- رأى البعض أن تحذف تماما الأسئلة التى تطالب التلميذ إبداء السبب فى إجابته والاكتفاء بمجرد الإجابة بالصواب أو الخطأ دون تعليل . . فمثلا يقول أحدهم : "أرى عدم تكليف الطالب بذكر السبب لأن ذلك سوف ينتقل من الجو النفسى إلى الجو العقلى وهو ما لا يتمشى مع طبيعة المقياس" . والحقيقة أن التذوق عقلى ووجدانى يمارسه القارئ عند تلقيه عملا أدبيا معينا، كما أن الباحث قد توخى أن يكون فى المقياس مستويات للإجابة تكشف عن التمايز بين الطلاب بحسب قدرتهم على التعليل .

٧- طلب بعض النقاد أن نكتب لكل سؤال مقدمة بلاغية توضح بعض المفاهيم فى ذهن الطالب خوفا من أن يوحى السؤال- فى حالة عدم كتابة هذه المقدمة- بمفهوم بلاغى خاطئ . فمثلا: يقول أحدهم عند الحديث عن الاستجابة الخاصة باختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت

معين : "يجوز أن يسأل الطالب مثل هذا السؤال على أن ينبه أن معنى المعنى فى الشعر ليس هو المضمون الفكرى أو المقابل الفكرى للألفاظ وإنما المعنى هو كل ما ينضوى أو يكمن وراء العلاقات أو كل ما ينبثق من العلاقات سواء كان ذلك فكرا أو إحساسا أو موسيقى أو مضمونا فلسفيا أو أخلاقيا أو سياسيا. . . إلخ.

٨- انتقل البعض من إبداء رأيه فى المقياس إلى الحديث عن مشكلاتنا التربوية وأوجه القصور فى تدريس الأدب اختيار النصوص والاعتبارات الشخصية التى تكمن وراء ذلك.

٩- قام بعض النقاد بنقد الاستجابات نقدا مبنيا على أساس المدرسة الأدبية التى ينتمون إليها . فبعضهم يسأل:هل هناك ما يسمى بالمعنى فى الشعر؟ وبعضهم يستنكر أن يكون للفظ قيمة بعيدا عن المعنى كما أن أحدهم - عند الحديث عن الاستجابة الخاصة باختيار أصدق الأبيات وأقربها إلى الواقعية- قال : "مفهوم الواقعية فى الشعر يحتاج إلى دراسة أوسع فيما يبدو لى إلا إذا كان المقصود مجرد السؤال عن التعبير المباشر أما الصدق فى الشعر فله مفهوم أبعد بكثير من مجرد المباشرة أو ما تسميه بالواقعية" ولا شك أن هذه نظرات من أصحابها تعبر عن اتجاهات أدبية ونقدية يصعب على المقياس أن يقف عند كل منها فضلا عن أن ذلك يبعد عن مهمته.

١٠- غلبت على بعضهم النزعة الذاتية فى إبداء الرأى فقد كثرت فى استمارات البعض عبارات الثناء المفرط كأن يقول : سؤال عظيم .. سؤال رائع .. وبالمثل كثرت فى استمارات البعض الآخر عبارات النقد أو الهجوم أو التشاؤم الشديد كأن يقول أحدهم:كيف تقيس شيئا غير موجود؟ وذلك دون إبداء أى سبب؛ كلا الأمرين : مدحا كان أو هجوما.

التجربة المبدئية:

قام الباحث بإعادة النظر فى المقياس على ضوء الآراء السابقة للنقاد والخبراء وتمت صياغته من جديد وتصميم المواقف فى صورة تمكن من تطبيق التجربة المبدئية ولقد كانت أهداف هذه التجربة:

١- استكشاف الكلمات الصعبة التى يحتاج الطالب تفسيرا لها ومدى ما فى الأبيات من غموض.

٢- تقييم كل سؤال من أسئلة المقياس لمعرفة مدى قدرته على التمييز بين الطلاب.

٣- تحديد المواضع الغامضة على الطلاب والمواقف التى يصعب عليهم فهمها.

٤- تحديد الاستجابات التى يعجز الطلاب عن إظهارها.

٥- تحديد الزمن التقريبى الذى تستغرقه الإجابة على المقياس.

٦- تحديد مدى طول المقياس.

٧- الوقوف على مدى اهتمام الطلاب وتحمسهم لتطبيق الاستبيان وتحديد المواطن التى ينفذ صبرهم عندها.

٨- تحديد الأبيات التى درسها الطلاب من قبل حتى يمكن حذفها من الصورة النهائية للقياس أو تغيير شكل السؤال بحيث يكشف عن شىء جديد لم يدركه المدرسون فى شرحهم لها.

٩- الوقوف على الأسئلة التى يخشى الطلاب الإجابة عليها لما قد يكون فيها من مساس بما يؤمنون به أو يهمهم ومن ثم لا نتوقع الإجابة الصادقة.

١٠- إعطاء الطلاب فرصة لإبداء آرائهم بحرية وانطلاق حتى يقف الباحث على المشكلات التى قد تعترض الطالب أثناء الإجابة.

وفى مارس ١٩٦٩م تم تطبيق التجربة المبدئية على ٣٦ طالبا من مختلف الصفوف بمدرسة شبين الكوم الثانوية الجديدة (مدرسة عبدالمنعم رياض الثانوية) واشتمل المقياس فى هذه التجربة على واحد وعشرين سؤالا وكان مسبوقا بمقدمة توضح فكرة البحث والمطلوب من القارئ.

ويمكن إجماع نتائج هذه التجربة الأولية فيما يلي:

١- تم تحديد زمن الإجابة على المقياس بساعة ونصف حيث تراوحت نسبة الوقت بين ساعتين وساعة.

٢- ظهرت الحاجة إلى تشكيل الأبيات.

٣- اتضحت الكلمات التي تحتاج إلى شرح حتى لا يعوق غموضها الطلاب عن التذوق .

٤- توضيح المطلوب من القارئ توضيحا أكثر وتبسيط إجراءات الإجابة عن السؤال .

٥- ظهرت الحاجة إلى ذكر مقدمة بسيطة لبعض الأبيات التي كان الطلاب يستفسرون عن موضوعها أو الظروف التي قيلت فيه.

٦- إحلال أبيات جديدة بدلا من تلك التي أجمع الطلاب على دراستها من قبل.

٧- تم تغيير الأبيات التي تقيس تذوق الطالب للقيم الاجتماعية التي يدعو إليها الشاعر وذكرت بدلا منها أبيات أخرى حيث كان قد قرأها عدد كبير من الطلاب.

٨- تم حذف السؤال الثاني حيث لم يجب عنه سوى طالبين إجابة صحيحة.

٩- إعادة النظر في الأسئلة التي أبدى الطلاب صعوبة في فهمها وذلك بصياغتها من جديد حتى يدرك الطالب ما يريده السؤال تماما.

١٠- تم تصميم مواقف جديد لاستكمال الاستجابات التي أقرها الخبراء.

وعلى ضوء النتائج التي أسفرت عنها التجربة المبدئية تم إعداد المقياس في صورته النهائية لتطبيقه على عينة أكبر واستخراج النتائج وتقنينه ولقد خرج على الصورة المرفقة بالبحث.

عناصر التذوق الأدبي:

اتضح مما سبق أن التذوق الأدبي عملية تتكامل فيها ثلاثة عناصر : عنصر وجداني وعنصر عقلي وعنصر جمالي . وللكشف عن معامل الارتباط بين هذه

الجوانب والعناصر بعضها وبعض كان لا بد من تقسيم وحدات المقياس إلى هذه الجوانب. ولا يعني هذا كما سبق تأكيده تفتيت عملية التذوق الأدبي أو النظر إلى هذه العناصر نظرة انفصالية وإنما هي عملية لمجرد البحث والدراسة.

ومرة أخرى كان لا بد من الالتجاء إلى الخبراء. ولقد كتب الباحث إلى كل منهم خطابا يوضح فيه المقصود بالجوانب الثلاثة مصحوبا بنسخة من المقياس. ولقد حدد الجوانب الثلاثة كما يلي:

- **الجانب الوجداني**: ويقصد به تمثل القارئ لأحاسيس الشاعر وقدرته على أن يستشف الحالة النفسية التي يعبر عنها أبياته.

- **الجانب العقلي**: ويقصد به قدرة الطالب على فهم الأفكار الواردة بالأبيات وإدراك المعاني التي توحي بها ومدى ما فيها من عمق أو سطحية أو تناقض.

- **الجانب الجمالي**: وهو ما ينصب الحكم فيه على الشكل .. ويقصد بتذوق الشكل في العمل الأدبي إدراك أثر كل جزئية في القصيدة ودورها في جمال الفكرة أو الإحساس(كلمة كانت أو صورة شعرية أو موسيقى أو صورة بيانية... إلخ) أن الجمال هو ما يختص بالعلاقات بين أجزاء العمل الأدبي ووسائل التعبير فيه.

وقد تم عرض ذلك على عدد من النقاد والمشتغلين بتدريس الأدب والنقد وهم:

١- الدكتور/ عز الدين إسماعيل أستاذ النقد الأدبي بآداب عين شمس.

٢- الدكتور/ عبد الهادي زاهر مدرس الأدب والنقد

٣- الدكتور/ على الجندي عميد كلية دار العلوم

٤- عبد القادر الشيخ مفتش أول اللغة العربية بالفيوم

٥- عبدالحفيظ سعودي مدرس أول اللغة العربية بمدرسة إسماعيل القباني

٦- عبد العظيم الديب مدرس أول اللغة العربية بمدرسة إسماعيل القباني بالقاهرة وحاصل على دبلوم المعهد العالي للمخطوطات (الأستاذ بجامعة قطر)

وقد اتفقت معظم آرائهم على تقسيم المقياس إلى مايلي:

١- الجانب الوجداني: ويشمل كلا من الأسئلة الآتية:

١-٤-٥-٨-٩-١٢-١٥-١٩-٢٠-٢٨.

٢- الجانب العقلي: ويشمل كلا من الأسئلة الآتية:

٢-٣-٦-١١-١٦-١٧-١٨-٢١-٢٦.

٣- الجانب الجمالى : ويشمل كلا من الأسئلة الآتية:

٧-١٠-١٣-١٤-٢٢-٢٤-٢٥-٢٧-٢٩.

هذا، وقد ألغى السؤال رقم ٢٣ حيث اتضح أن الطلاب كانوا قد درسوه فى الصف الثانى الثانوي.

أولا : المراجع العربية :

١- أ.أ. ريتشاردز : " **العلم والشعر** "، ترجمة مصطفى بدوى . الأنجلو المصريه - القاهرة - ١٩٦٣ .

٢- ـــــ : " **مبادئ النقد الأدبي** "، ترجمة مصطفى بدوى، المؤسسة المصرية العامة للتأليف، القاهرة - ١٩٦٣ .

٣- أبو كرومنبى : " **قواعد النقد الأدبي** "، ترجمة محمد عوض محمد، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة - ١٩٣٦ .

٤- إحسان عباس : " **فن الشعر** "، دار الثقافة بيروت، ١٩٥٩ .

٥- أحمد أحمد بدوى : " **أسس النقد الأدبي عند العربي** " نهضة مصر بالفجاله القاهرة - ١٩٦٠ .

٦- أحمد أمين : " **فيض الخاطر** " جـ ٢، النهضة المصرية بالقاهرة ١٩٥٠ .

٧- ـــــ : " **النقد الأدبي** " (فى جزئين)، النهضة المصرية - القاهر ١٩٦٣.

٨- أحمد حسن الزيارت : " **دفاع عن البلاغة** "، عالم الكتب - القاهرة - ١٩٦٧ .

٩- أحمد زكي صالح : " **الأسس النفسية للتعليم الثانوى** "، النهضة المصرية - القاهرة ١٩٥٩ .

١٠- أحمد الشايب : " **الأسلوب** "، النهضة المصرية، بالقاهرة - ١٩٥٦ .

١١- ـــــ : " **أصول النقد الأدبي** "، النهضة المصرية، القاهرة - ١٩٦٤ .

١٢- أرشيبالد مكليس : **الشعر والتجربة** نوفمبر ١٩٦٣ .

١٣- ارنست رينان : **مستقبل العلم**، المجلد ٣ العدد ٣ .

١٤- أرنولد بينيت : " **الذوق الأدبي وكيف يتكون** "، ترجمة على الجندى نهضة مصر بالفجالة - القاهرة - ١٩٥٧ .

١٥- أسماء حليم : **نظرة جديدة إلى الجمال**، أبريل ١٩٦٣

١٦- أ.ف. جاريت : " **فلسفة الجمال** "، ترجمة عبدالحميد يونس وآخرين، دار الفكر العربي - القاهرة - (د.ت) .

١٧- اليزابيث درو : " الشعر كيف نفهمه ونتذوقه "، ترجمة محمد إبراهيم الشوش، مكتبة منيمنه، بيروت ١٩٦١ .

١٨- أميرة حلمي مطر : " فلسفة الجمال "، المكتبة الثقافية بالقاهرة (د.ت).

١٩- أمين الخولي : " فن القول " - القاهرة ١٩٤٣ .

٢٠- ـــــ : " مناهج تجديد في النحو والبرغة والتفسير والأدب "، دار الفكر العربي - القاهرة ١٩٦٢ .

٢١- إيرول جنكيز : " الفن والحياة "، ترجمة أحمد حمدى محمود، المؤسسة المصرية للتأليف، القاهرة - ١٩٦٣.

٢٢- بندتو كروتشي : علم الجمال، يناير ١٩٦٣ .

٢٣- ـــــ : وظيفة النقد الأدبي، أكتوبر ١٩٥٧ .

٢٤- جبرائيل جبور : كيف أفهم النقد الأدبي، يوليه ١٩٣٩ .

٢٥- جمال بدران : دعوة إلى التذوق الفني، مارس ١٩٦٩ .

٢٦- ـــــ : النقد الأدبي بين العلم والفن، يوليه ١٩٦٩.

٢٧- جويو : " مسائل فلسفة الفن المعاصرة "، ترجمة سامي الدروبي القاهر (د . ت).

٢٨- جورج ديهامل : " دفاع عن الأدب "، ترجمة محمد مبروك - الدار القومية للتأليف بمصر (د . ت).

٢٩- جورج سانتيانا : " الإحساس بالجمال "، ترجمة مصطفى بدوى - الأنجلو المصرية، القاهرة (د. ت).

٣٠- جورج هاملتون : " الشعير والتأمل "، ترجمة مصطفى بدوى - الدار القومية للتأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٩ .

٣١- جون ديوى : " الديمقراطية والتربية "، ترجمة عقراوى وزكريا ميخائيل. لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة - ١٩٤٦ .

٣٢- ـــــ : " الفن خبرة " . ترجمة زكريا إبراهيم . دار النهضة العربية - القاهرة . ١٩٦٣ .

٣٣- حامد عبد القادر : " دراسات فى علم النفس الأدبى "، المطبعة النموذجية القاهرة - ١٩٤٩ .

٣٤- حسن محمد حسن : " الأصول الجمالية للفن الحديث " . الفكر العربى - القاهرة - ١٩٥٩ .

٣٥- حمدى خميس : " الفن ووظيفته فى التعليم "، دار المعارف، القاهرة - ١٩٦٢ .

٣٦- روز غريب :" النقد الجمالى وأثره فى النقد العربى "، دار العلم للملايين - بيروت، ١٩٥٢ .

٣٧- ر. و روبسون :هل نكتفى بالقيم الأدبية وحدها، ديسمبر ١٩٦٣ .

٣٨- زكريا إبراهيم: " مشكلة الفن "، مكتبة مصر بالفجالة، القاهرة (د.ت) .

٣٩- زكريا إبراهيم : فى علم الجمال، مايو ١٩٦٢ .

٤٠ - زكريا إبراهيم : المعرفة العلمية وطبيعتها، ديسمبر ١٩٦٥ .

٤١- زكى مبارك : " الموازنة بين الشعراء "، مطبعة المقتطف والمقطم القاهرة - ١٩٢٦ .

٤٢- زكى نجيب محمود : سلم القيم، العدد ٦٦٢، العدد ٣/ ١٢/ ٥١ .

٤٣- زكى نجيب محمود : " فلسفة العلوم جـ٢ " المنطق الوصفى، الانجلو المصرية، القاهرة - ١٩٦٢ .

٤٤- ــــــــــــ: " قشور ولباب"، الانجلو المصرية بالقاهرة - ١٩٥٩ .

٤٥- ستانلى جاكسون :تذوق اللغة، محاضرة بكتاب " اللغة والفكر "، فهم التربية، القاهرة ١٩٤٦ .

٤٦- سلامة موسى : " التثقيف الذاتى " الشركة القومية للتوزيع بالقاهرة .

٤٧- سهير القلماوى : "النقد الأدبى "، دار المعرفة بالقاهرة - الطبعة الثانية ١٩٥٩ .

٤٨- شارل لالو : " مبادئ علم الجمال (الاستطيقا) "، ترجمة مصطفى ماهر، مطبعة الخانجى - القاهرة، ١٩٥٩ .

٤٩- شوقي ضيف : " في النقد الأدبي "، دار المعارف بمصر - ١٩٦٢ .
٥٠- طه أحمد إبراهيم : " تاريخ النقد الأدبي عند العرب " من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع "، مطبعة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة ١٩٣٧ .
٥١- ــــــــــ : " فصول في الأدب والنقد "، دار المعارف بمصر (د.ت).
٥٢- طه الحاجري : اتجاهات النقد الأدبي في فجر النهضة العربية الحديثة. نوفمبر ١٩٦٤ .
٥٣- عبد الحميد حسن : " الأصول الفنية للأدب "، الانجلو المصرية بالقاهرة ١٩٦٤ .
٥٤- عبد الحميد يونس : " الأسس الفنية للنقد الأدبي "، دار المعرفة بالقاهرة ١٩٦٦ .
٥٥- عبدالعزيز عبدالمجيد: " اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها "، دار المعارف بمصر - ١٩٥٢ .
٥٦- عبدالعزيز عزت : " الفن وعلم الاجتماع الجمالي "، القاهرة ١٩٥٥ .
٥٧- عبدالعزيز القوصي وآخرون : " الإحصاء في التربية وعلم النفس "، مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٦ .
٥٨- ــــــ : " اللغة والفكر "، مطبوعات معهد التربية العالي للمعلمين القاهرة - ١٩٤٨ .
٥٩- عبدالعليم إبراهيم : " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية "، دار المعارف بمصر ١٩٦٢ .
٦٠- عزالدين إسماعيل: " الأدب وفنونه "، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٥٨ .
٦١- ــــــ : " الأسس الجمالية في النقد العربي "، دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٥٥ .
٦٢ ــــــ : " التفسير النفسي للأدب "، دار المعارف - القاهرة ١٩٦٥ .
٦٣- ــــــ : " الشعر العربي المعاصر "، دار الكاتب العربي بالقاهرة ,١٩٦٧
٦٤- عز الدين إسماعيل : الصورة في الشعر، أكتوبر ١٩٦٢ .

٦٥- غالي شكري : " **شعرنا الحديث ... إلى أين ؟** " ، دار المعارف بالقاهرة - ١٩٦٦ .

٦٦- فاطمة موسى : **النقد والثقافة المعاصرة**، يوليه ١٩٦٥ .

٦٧- فؤاد زكريا : **فلسفة الفن**، ديسمبر ١٩٦٤ .

٦٨- كروتشة :" **فلسفة الفن** "، ترجمة سامي الدروبي - دار الفكر العربي - القاهرة .

٦٩- مارك شنورد وآخرون :" **النقد، أسس النقد الأدبي الحديث** "، ترجمة هيفاء هاشم - دمشق، ١٩٦٦ (٣ أجزاء) .

٧٠- ماهر كامل :" **الجمال والفن** "، القاهرة ١٩٥٩ .

٧١- محمد خلف الله أحمد :" **من الوجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده** "، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة ١٩٤٨ .

٧٢- محمد علي أبو ريان :" **فلسفة الجمال** "، الدار القومية بمصر - ١٩٦٤ .

٧٣- محمد غنيمي هلال : " **المدخل إلى النقد الأدبي الحديث** "، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨ .

٧٤- محمد قدري لطفي :" **الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين** "، رسالة ماجستير قدمت إلى كلية الآداب جامعة القاهرة سنة ١٩٤٥ (مكتبة كلية التربية) .

٧٥- ———— : " **القراءة الوظيفية** "، دار النهضة المصرية بالقاهرة ١٩٦٦ .

٧٦- ———— : " **النقد الأدبي من خلال تجاربي** "، المعهد العالي للدراسات العربية بمصر ١٩٦٢ .

٧٧- محمد مفيد الشوباشي : " **الأدب والفن في ضوء الواقعية** " القاهرة (د.ت).

٧٨- محمد مندور :" **الأدب ومذاهبه** "، دار نهضة مصر- القاهرة ١٩٥٨ .

٨٠- محمد مندور : **الشعر العربي غناؤه وإنشاده وأوزانه**، العدد الأول ١٩٤٣ .

٨١- ———— : " **فن الشعر** "، المكتبة الثقافية - القاهرة (د.ت) .

٨٢- ـــــــــ : " فن الميزان الجديد "، نهضة مصر بالفجالة بالقاهرة الطبعة الثانية (د.ت) .
٨٣- ـــــــــ :" النقد المنهجي عند العرب "، نهضة مصر بالفجالة ـ القاهرة ١٩٤٨ .
٨٣- محمد النويهى : " ثقافة الناقد الأدبى "، لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة - ١٩٤٩ .
٨٤- محمد النويهى : " الشعر الجاهلى (فى جزأين) "، الدار القومية للتأليف فى مصر - ١٩٦٦ .
٨٥- ـــــــــ : " عنصر الصدق فى الأدب "، المعهد العالى للدراسات العربية - القاهرة - ١٩٦٤ .
٨٦- ـــــــــ : " قضية الشعر الجديد "، المعهد العالى للدراسات العربية - القاهرة - ١٩٦٤ .
٨٧- محمود البسيونى : " اتجاهات فى التربية الفنية " دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٧ .
٨٨- ـــــــــ : " أصول التربية الفنية " دار المعارف - القاهرة - ١٩٦٢ .
٨٩- محمود البسيونى : القيم الثقافية وأثرها فى التذوق، يناير ١٩٦١ .
٩٠- ـــــــــ : المؤتمر الدول للتعليم العام فى دورته ٢٣، جنيف، يوليو ١٩٦٠، العدد يناير ١٩٦١ .
٩١- محمود ذهنى :" تذوق الأدب، طرقه ووسائله "، الأنجلو المصرية القاهرة - ١٩٦٦ .
٩٢- ـــــــــ :" مكان الشعر فى المجتمع المعاصر " بحث تجربى قام به فى كلية الآداب جامعة القاهرة فرع الخرطوم - ١٩٦٦ (لم ينشر) .
٩٣- محمود الربيعى : عقبات فى طريق النقد العربى الحديث، يونيه ١٩٦٧ .
٩٤- محمود رشدى خاطر :" مذكرات فى طريق تدريس اللغة العربية "، كلية التربية جامعة عين شمس - ١٩٦٣ (لم تنشر) .

٩٥- مصطفــى سويف : "**الأسس النفسية للإبداع الفنى (فى الشعر خاصة)**"، دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٩ .
٩٦- ـــــــــ : "**العبقرية فى الفن**" المكتبة الثقافية القاهرة (د.ت) .
٩٧- مـصطفى ناصــف :" **دراسـة الأدب العـربى** "، الدار القـوميـة للتـأليف بالقاهرة - ١٩٦٤ .
٩٨- ـــــــــ : "**الصورة الأدبية**"، مكتبة مصر بالفجالة - القاهرة ١٩٥٨ .
٩٩- هـ . ب تشارلتـن : "**فنون الأدب**" ترجـمة زكي نجيـب محمـود، لجنة التأليف والترجمة بمصر - ١٩٥٩ .
١٠٠- هــارولد أوزبون : **علم الجمال والنقد**، أبريل ١٩٦٣ .
١٠١- وزارة التربية والتعليم (ج.ع.م) :" **أهداف المرحلة الثانوية وبعض وسائل تحقيقها** " - القاهرة - فبراير ١٩٦٤ .
١٠٢- ـــــــــ :" **المناهج الموحـدة للمرحلة الإعـدادية العامـة** " - القاهرة - ١٩٦٤
١٠٣- ـــــــــ :" **المناهج الموحـدة للـمـرحلة الثـانوية العـامـة** " - القاهرة ١٩٦١/١٩٦٢ .
١٠٤- ـــــــــ :" **دليل امـتـحـانات الشـهـادة الثـانوية العـامـة** " - القاهرة ١٩٦٦/١٩٦٧ .
١٠٥- وليــم هـازلـت : " **مهمة الناقد** "، ترجمة نظمى خليل - الدار القومية بمصر - (د.ت) .
١٠٦- ونيس هويسمــان : " **علم الجمال (الاسـتطيقا)** "، ترجمة أميرة حلمى مطر - مكتبة الخانجى - القاهرة - ١٩٥٩ .
١٠٧- يوسف الشـارونــى : **الصـديق الذى فـقـدناه (منهج أنور المـداوى فى النقد)**، فبراير ١٩٦٦ .
١٠٨- ـــــــــ : **عدد خاص عن قضية النقد الحديث**، ديسمبر ١٩٦٦ .
١٠٩- يوســف مـراد : " **علم النفس فى الفن والحياة** "، كتاب الهلال القاهرة - ١٩٦٢ .
١١٠- ـــــــــ : " **ميادين علم النفس العام** " المجلد الأول - دار المعارف - القاهرة ١٩٥٩ .

ثانيا: المراجع الأجنبية

·111-Aesthatica, Art & Beauty" **in Encyclopedia Britanica ,INC,** New York, 1964.

112' -Art Appreciation" **in Encyclopedia Americana, Americana Corporation,** vol. 2, New York, 1965.

113 -Bond, Guy. L., **Developmental Reading in High School,** New York, McMillan Co, 1941.

114 -Cross, E.A. & Other, **Teaching English in High Schools,** Revised Edition, McMillan Co, New York, 1950.

115' -English Literature" in **Encyclopedia of Educational Research,** 1952.

116 -Gordan, S.S., "Aesthetic Principles and Teaching Practice" in **Supplementary Educational Monographs,** Nov. 1951 no. 74, p. 184.

117- Howkes, H.E & Others, **The Construction and Use of Achievement Examination,** Houghton Mifflin Company, New York, 1936.

118 .Lewis, I.S. & Others, **Teaching English 7-12,** American Book Company Copyright) c 1963.

119 . Loban, W. & Others, **Teaching Languages and Literature,** Harcourt, Brace and World Inc., New York 1961.

120 .Mirrieless, L.B., **Teaching Composition and Literature in Junior and Senior High School,** Revised Edition, Harcourt Brace Company, 1952.

121- Read, H., **Education through Art,** Faber & Faber, London, 1943.

122- Rushdy, R., Reading and Appreciation, Anglo-Egyptian Bookshop, Cairo, 1953.

123 . Schucking, L.L., The Sociology of Literary Taste, Routledge and Kegan Paul, London, 1944.

124- Smith, E & R. Tyler, Appraising and Recording Students' Progress. Copyright, Harper and Brothers, vol. 3, N.Y, 1942.

125- Stanley, A., Testing Student Achievement and Aptitude, The Centre for Applied Research in Education, Inc., Washington D.C, 1952.

126- The National Elementary Principal, National Education Association, Virginia, vol. XVI, no. 6.

127- The National Elementary Principal, National Education Association, Virginia, vol. XVIII, no. 6, July 1939.

128- Trow, W.C, Educational Psychology,٢ nd ed., University of Michigan - Mifflin Company Houghton, 1950.

129- Wood, F.T, Exercises in Literary Appreciation, McMillan Co., London, 1949.



الباب الثامن

الأدب العربى

تذوقه وتدريسه لغير الناطقين بالعربية

الفصل الأول : مشكلة تدريس الأدب

الفصل الثانى : قضايا فى تدريس الأدب

الفصل الثالث : توجيهات لتدريس الأدب العربى

الفصل الأول

مشكلة تدريس الأدب

مقدمـة :

للأدب فى بناء شخصيـة الإنسان دور كبير ، ووظيفة لا يستهان بها . فمن خلاله تكتسب القيم وتبنى الاتجاهات ، وتعمق المبادئ، وتتكون الميول، وترهف الإحساسات، وينمى التذوق . وهو بعد ذلك كله وسيلة هامة من وسائل الإنسان لتوسيع خبراته، وتمكينه من اشتقاق معان جديدة للحياة، وزيادة معرفته بنفسه وبغيره، فضلا عن وصله بتراث أجداده، وتزويده بأداة تحقق له شيئا من الاستمتاع فى أوقات الفراغ، كأن تكون قصة أو مقالا أو تمثيلية أو قصيدة أو غيرها .

ومع التسليم بهذه الحقائق السابقة، والاقتناع بها لدى المشتغلين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن ثمة ظاهرة لا يخطئ إدراكها كل متصل بحركة البحث والتأليف فى هذا الميدان ... هذه الظاهرة هى ندرة ما كتب حول تدريس الأدب العربى فى برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها . وتمثل هذه الظاهرة فى حد ذاتها مشكلة من مشكلات تدريس الأدب العربى فى هذه البرامج .

أسباب المشكلة:

قد تعزى ندرة ما كتب عن تدريس الأدب العربى إلى أسباب كثير لا محل فى هذا المجال لتفصيل القول فيها . إلا أنه مع ذلك ينبغى الإشارة إلى ثلاثة عوامل نرى أنها مسئولة إلى حد كبير عن هذه الظاهرة . هذه العوامل هى :

١- أن من التقاليد التى ورثناها عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اعتبار الأدب العربى جزءا أساسيا من أى برنامج من برامج تعليم هذه اللغة حتى بدا غريبا طرح هذا السؤال : لماذا ندرس الأدب العربى فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ .

ولعل هذه النظرة تستمد مبرراتها من طبيعة الأدب ذاته . وما يلعب من دور فى بناء شخصية الإنسان، وما يحتله من مكانة فى تراث الشعوب .

ومن ثم لا يكثر الحديث عن قضايا الأدب وتدريسه فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، استنادا إلى افتراض مؤداه أن تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة سواء كانت للناطقين بها أو لغير الناطقين بها أمر بديهى لا يثير جدلا، ولا يتطلب نقاشا. لقد سوغ، فى ظل هذا الافتراض، كل برنامج من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن ينقل تجربة تدريس الأدب للناطقين بالعربية سواء من حيث الأهداف أم من حيث المحتوى أم من حيث طريقة التدريس، أم من حيث أساليب التقويم مع كثرة الفروق بين الأمرين[1].

٢- لقد شهد ميدان تعليم اللغات الأجنبية فى السنوات الأخيرة تحولا فى الاتجاهات وتغيرا فى محاور الاهتمام . ولقد صورت هذا التحول إيما بركماير قائلة :

" حتى عشر سنوات خلت [2] كان محور الاهتمام والتركيز فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية تدريس الأدب بمفهومه الضيق، مع إغفال تعليم اللغة الثانية كنشاط إنسانى حى وبالتالى إهمال دراسته التى تساعد المتعلم على تحقيق هذا المطلب، واختيار المحتوى الذى يمكن المتعلم من أن يسلك منطقيا، وأن يشارك وجدانيا أصحابه (من متحدثى اللغات الأخرى) فى القرن العشرين . ولقد طلب إلينا رجال الأعمال والدوائر الحكومية أن ندرس اللغات الأجنبية بالشكل الذى تحتاجه عملية الاتصال فى المستقبل . كما استرعوا انتباهنا إلى مدى الحاجة الشديدة إلى اللغويين والمتخصصين فى تعليم اللغات فضلا عن أولئك المتخصصين فى الثقافات الأخرى .

وفى ضوء هذا التحليل يتضح أن تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغات الأجنبية قد مر بمرحلتين : الأولى حظى فيها الأدب بالاهتمام الشديد، بل كان

---

(١) ثمة فروق كثيرة بين تدريس الأدب العربى للناطقين بالعربية وتدريسه لغير الناطقين بها، سواء من حيث الأهداف أو من حيث المحتوى أو من حيث طريقة التدريس أو من حيث أسلوب التقويم . ومع ذلك فإن ثمة أرضا مشتركة بينهما . ولعل هذا يفتح الباب أمام إحدى الدراسات المستقبلية التى تتناول أوجه الاختلاف والتشابه بين الموقفين، محددة لنا أسس صياغة الأهداف ومعايير اختيار المحتوى وتنظيمه، ومقترحة لنا فى ضوء الدراسة الميدانية خصائص الطريقة الجيدة ومقدمة لنا بعض أساليب التقويم التى تناسب كلا الموقفين.

(٢) كان هذا الحديث سنة ١٩٦٨ .

محور العمل فى طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ولعل أبرز مثال لذلك طريقة النحو والترجمة . والثانية تحول الاهتمام فيها من تعليم اللغات الأجنبية من خلال الأدب إلى تعليمها من خلال مهارات الاتصال، ومن ثم ظهرت طرق جديدة لتعليم اللغات الأجنبية منها الطريقة المباشرة والمدخل السمعى والشفوى[١] .

٣- لقد أسدت الدراسات العلمية فى الميادين المختلفة[٢]. خدمات كثيرة للمشغلين بتعليم اللغات الأجنبية مما ترك بالتالى أثرا على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . ولقد أمكن بواسطة هذه الدراسات:

أ- تعرف خصائص التراكيب الصوتية والصرفية والنحوية للغة العربية ومقارنتها بخصائص اللغة الأخرى، مما ساعد على التنبؤ إلى درجة لا بأس بها بنوعية الأخطاء التى يمكن أن يقع فيها متحدثو هذه اللغات عند تعلمهم العربية.

ب- دراسة الخصائص الأسلوبية للكتابة العربية فى عصور متفاوتة فى أجناس فنية متباينة، وعن كتاب مختلفين، مما ساعد إلى حد ما على تحديد التراكيب الشائعة التى ينبغى أن تتناولها برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

ج- إعداد قوائم للمفردات العربية، مختلفة الهدف، متباينة المنهج، متعددة الوظائف . مما ساعد، إلى حد ما أيضا، على تحديد المفردات الواجب تعليمها فى كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

د- الاستفادة مما توصلت إليه الدراسات النفسية من حقائق خاصة بعمليتى التعليم والعلم، وتطبيق هذه الحقائق فى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها شاعت فى هذا الميدان اصطلاحات ومفهومات مثل :

---

(١) يقصد بالمدخل السمعى الشفوى Audio- lingual approach

(٢) من العلوم التى أسهمت دراساتها فى تطوير تعليم اللغة الأجنبية - علم اللغة التطبيقي، وفروع علم اللغة النظرى وعلم النفس اللغوى والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وتكنولوجيا التعليم وعلوم الاتصال وعلم الاجتماع اللغوى وغيرها .

المحاكاة، والممارسة، والتعزيز، والتعميم والدوافع والميول والاتجاهات.. إلخ. كما أخذت عدة مبادئ طريقها إلى التنفيذ مثل : ضبط المفردات، وتحديد التراكيب، والتدرج فى عرض المادة التعليمية وغيرها .

هـ - بناء اختبارات مختلفة فى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، منها اختبارات الإجادة [1]. واختبارات التتمة والاختبارات التحصيلية Achievement Test كل هذه الإنجازات وغيرها ثمرة من ثمار الاستفادة بنتائج الدراسات العلمية فى ميادين مختلفة.

إن الدقة التى وصلت إليها معظم هذه الدراسات جعلت تعليم اللغة عملية علمية ذات قواعد وأصول، فضلا عن النتائج المحسوبة لكل نشاط تربوى سواء داخل فصول تعليم اللغة أو خارجها ... هذا فى الوقت الذى ما زال فيه تدريس الأدب أمرا يفتقد إلى التخطيط الجاد، والطريقة المناسبة والتقويم الموضوعى والدراسات العلمية الجادة . وفى الوقت الذى ما زال فيه تدريس الأدب يشهد عددا من الأسئلة بلا إجابة مقنعة، كما تطرح فيه مجموعة من القضايا بلا حل علمى ناتج عن دراسة نظرية أو ميدانية ... وفى الوقت الذى تشهد الحاجة فيه مع كل يوم إلى إقرار عدد من المعاير التى يستلزمها هذا الميدان ... وهنا تكمن الغاية من هذه الدراسة .

هدف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة تحقيق هدفين هما :

١- إثارة عدد من القضايا التى ينبغى أن تشغل المختصين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك عند الحديث عن تدريس الأدب العربى . ولعل إثارة مثل هذه القضايا يفتح الباب أمام الدراسات العلمية التى تجعل تدريس الأدب العربى مستندا إلى نتائج البحث والتجريب، وليس إلى مبادرة فردية واتجاهات شخصية، ووجهات نظر ذاتية، يصيب بعضها ويخطئ الآخر .

(١) يقصد باختبارات الإجادة هنا Proficiency tests ويترجمها بعض الزملاء باختبارات القدرة اللغوية ولست أتفق معهم فى ذلك، إذ إن اصطلاح القدرة اللغوية ترجمة للاصطلاح Language ability .

٢- اقتراح عدد من التوجيهات التى يمكن أن تسهم فى تحقيق أهداف تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتى تصلح أيضا لأن تكون منطلقا لدراسات وبحوث تثبت لنا مدى واقعية هذه التوجيهات ونجاحها فى تحقيق الأهداف . ونود قبل المضى فى هذه الدراسة توضيح المقصود بالأدب هنا .

تعريف الأدب:

تتردد فى ميدان تعليم اللغة العربية أسماء لفروع مختلفة ؛ مثل النصوص الأدبية والأدب والبلاغة والنقد . ولتوضيح الفرق بين هذه الفروع نقول : إن النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبى الجيد قديمه وحديثه . ومادته التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية وتعبيرية وتذوقية . أما الأدب فقد يتردد بمعنى التراث، كما قد يراد به النواحى التى تتصل بالأحكام على نتاج الأدباء وألوانه ومميزاته فى إطار سلسلة التطور التى مر بها هذا التراث من عصر لعصر . تطلق لفظة أدب فى المجال الدراسى إذن على الأحكام الأدبية التى يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبى فى ضوء القيم التى تضعها أسس البلاغة ومعايير النقد . أما البلاغة فهى العلم الذى يحاول الكشف عن القوانين التى تتحكم فى الاتصال اللغوى ليأتى على نمط خاص، إنها بعبارة أخرى تعمل على توضيح الطرق التى يمكن بها تنظيم الكلام بحيث نتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارئ أو السامع على أكمل وجه ممكن . ويأتى النقد ليحلل الكتابة الأدبية ويفسرها ويقومها ويضعها فى مكانها فى عالم الفكر والأدب . فإذا كانت البلاغة تضع الأسس الجمالية لإبداع الأدب الجيد وتذوقه، فإن النقد يبنى عليها معاييرها، ويبين نواحى القوة والضعف فى تطبيق هذه الأسس وما ترتب على ذلك من اندفاع الإنتاج الأدبى فى طريق الجودة أو انحرافه عنها .

ومع إدراك الكاتب للفوارق الدقيقة بين هذه الفروع المختلفة، إلا أنه يتجاوزها مؤقتا فى هذه الدراسة ليعنى بالأدب هنا : **كل ما تشتمل عليه برامج تعليم اللغة العربية من كتابات إبداعية أو نصوص أدبية أو موضوعات بلاغية أو أحكام نقدية أو معايير تقويمية، تتناول الأجناس الأدبية المختلفة قديمها وحديثها .**

الفصل الثانى

قضايا فى تدريس الأدب

أولا : الاتجاهات العامة :

المتأمل فى مناهج تدريس الأدب العربى فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يلمس تفاوتا بينها سواء فى تحديد الأهداف أم فى اختيار المحتوى، أو فى تنظيم هذا المحتوى أو فى طرق تدريسه أو فى أساليب التقويم .. ولا شك أن دراسة الاتجاهات العامة لتدريس الأدب فى هذه البرامج سوف يكشف لنا عن فلسفة كل برنامج وعن مواطن الاهتمام فيه، وعن تصور القائمين عليها للمهارات اللغوية والثقافية التى يجب أن يلم بها الدارسون فى هذه البرامج .

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- متى يبدأ بتدريس الأدب العربى فى هذه البرامج ؟ بمعنى : فى أى مستوى يبدأ الدارسون الاتصال بالأدب العربي؟

٢- ما أهداف تدريس الأدب العربى بفروعه المختلفة (أدب ونصوص وبلاغة. .إلخ) فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٣- وإلى أى مدى تختلف هذه الأهداف عن أهداف تعليم الأدب العربى فى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بها ؟

٤- وإلى أى مدى تنعكس الأهداف المحددة لتدريس الأدب العربى على مختلف جوانب العملية التربوية فى هذه البرامج، أهدافا ومحتوى وطريقة وتقويما ؟

٥- كم عدد الساعات المخصصة لكل فرع من فروع الأدب أسبوعيا ؟ وما نسبة هذه الساعات إلى العدد الكلى لساعات الدراسة ؟

٦- بأى العصور الأدبية يبدأ تدريس الأدب العربى ؟

٧- ما نسبة الأجناس الأدبية بعضها إلى بعض، شعرا كانت أم نثرا ؟

٨- ما الموضوعات التى تدور حولها النصوص الأدبية المختارة ؟

٩- ما أهم القيم التى تدعو إليها هذه النصوص، سواء أكانت قيما أخلاقية أم فنية أم جمالية أم اجتماعية . . إلى غير ذلك ؟

١٠- إلى أى مدى تصور هذه النصوص طبيعة الحياة العربية وأخلاقها ؟

١١- ما نسبة النصوص ذات الطابع الإنسانى العام إلى النصوص ذات الطابع المحلى الخالص ؟

١٢- ما البلاد العربية التى تنتقى منها النصوص الأدبية ؟ وما مدى تمثيل كل منها ؟

١٣- ما نسبة النصوص القرآنية والأحاديث النبوية إلى النصوص الأخرى ؟

١٤- كيف يتم تنظيم المحتوى ؟ هل حسب العصور ؟ أو حسب الأجناس الأدبية ؟ أو حسب الموقع الجغرافى ؟ أو حسب معيار آخر ؟

١٥- ما طرق التدريس التى توحى المناهج الدراسية بها أو توصى باستخدامها ؟

١٦- ما مدى الحرية التى يتيحها المنهج لمعلم اللغة العربية لتناول النص الأدبي، تقديمه وشرحه وتقويمه ؟

١٧- ما أهم الوسائل التعليمية التى يوصى المنهج باستخدامها لتدريس الأدب العربى ؟

١٨- ما أساليب التقويم التى يوجه المعلم لتوظيفها ؟

١٩- ما موقع الكتاب ذى الموضوع الواحد من هذه البرامج (١)؟.

٢٠- هل يصحب المنهج دليل المعلم ؟ وما الذى يشتمل عليه هذا الدليل ؟

٢١- وإلى أى مدى يساعد محتوى الدليل على تحقيق أهداف تدريس الأدب العربى ؟

---

(١) تقوم بعض المعاهد وأقسام اللغة بتدريس كتب ذى موضوع واحد على الدارسين فى المستويات المتقدمة. من هذه المعاهد معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى الذى يدرس طلاب المستوى المتقدم فيه قصة أهل الكهف وقصة خالد بن الوليد بعد تبسيطها . كما كان يدرس كتاب الأيام لطه حسين فى أقسام اللغة العربية ببعض الجامعات الأمريكية مثل جامعة منيسوتا.

٢٢- إلى أى مدى يلمس القارئ للنصوص الأدبية المختارة وطريقة معالجتها إدراكا لخصائص غير الناطقين باللغة العربية سواء من حيث مستوياتهم اللغوية أو من حيث خلفياتهم الثقافية أو من حيث خصائصهم النفسية ؟

ثانيا : التقابل الثقافى :

نجحت اللغويات التطبيقية فى تقديم عدة مناهج يمكن بها تعرف مشكلات الدارسين فى برامج تعليم اللغات الأجنبية، وتوقع الصعوبات التى يحتمل لهم مواجهتها، حتى لقد أمكن بكثير من الدقة وضع سلم هرمى لمثل هذه الصعوبات عند تعلم لغات كثيرة . وفى هذا السلم الهرمى يتم تصنيف العلاقة بين عناصر اللغات الأجنبية ولغات الدارسين إلى ثلاثة أنواع : عناصر متماثلة وعناصر متشابهة وعناصر مختلفة . ولعل من أهم ما أظهرته الدراسات الحديثة عدم وجود علاقة مضطردة بين تماثل العنصرين اللغويين وسهولة التعلم، بمعنى أنه ليس من اللازم أن ما كان متماثلا بين اللغتين (اللغة الأجنبية ولغة الدارس) يسهل تعلمه، وأن ما كان مختلفا يصعب تعلمه.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- ما العناصر المتماثلة والمختلفة بين الثقافة العربية وثقافات الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٢- ما الملامح الثقافية العربية التى يمكن لغير الناطقين بالعربية تعلمها بسهولة وما تلك التى يصعب عليهم تعلمها ؟

٣- إلى أى مدى يسهم الأدب العربى فى تقريب الفجوة بين الثقافة العربية وثقافات الدارسين ؟

٤- إلى أى مدى يمكن تصميم سلم هرمى يحدد لنا درجات التقبل والرفض لأنماط الثقافة العربية من قبل الدارسين ؟

٥- إلى أى مدى يمكن التنبؤ بصعوبات تعلم أنماط الثقافة العربية عند الدارسين من غير الناطقين بالعربية ؟

٦- هل يمكن استعمال منهج تحليل الأخطاء الشائعة بين الدارسين فى فهم الثقافة العربية من خلال دراستهم للأدب العربى ؟ وما حدود هذا المنهج فى مثل هذا المجال[1].

ثالثا : المدارس المختلفة :

ثمة مدارس متعددة لكل تدريس الأدب، منها ما يعتبر تاريخ الأدب محورا للدراسة يتم من خلال سرد النصوص كشواهد للحقائق التى تعرض لها، ومنها ما ينتقى نصوصا من روائع التراث قديمه وحديثه متخذا منها محورا لدراسة نقدية تذوقية، ومنها ما يعتبر فنون الأدب وأجناسه محورا يقدم من خلاله نماذج لأعمال أدبية جيدة، ومنها ما يدرس التراث الأدبى فى صورة عصور، وأخيرا منها ما يدرس الأدب وفق الأقطار والأقاليم .

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- أى هذه المداخل أنسب فى تدريس الأدب العربى فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ وما العلاقة بين هذه المداخل والمستويات اللغوية للدارسين ؟

٢- أى هذه المداخل أقدر على تحقيق أهداف تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

---

(١) قد يساعد فى التعرف على طريقة استخدام منهج تحليل الأخطاء فى دراسة الثقافة العربية، الاطلاع على الدراسة التى أجراها الكاتب بجامعة منيسوتا، بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٧٨ والتى استهدفت تعرف الأفكار السائدة عند المرأة الأمريكية المتعلمة حول زميلتها المرأة المصرية المتعلمة . كما بينت هذه الدراسة بعض جوانب الصورة النمطية Stereotype المنتشر بين الأمريكيات حول المرأة المصرية . وفى ضوء نتائج الاستبيانات التى طبقها الباحث والمقابلات التى أجراها مع أساتذة تعليم اللغات الأجنبية فى هذه الجامعة أمكن وضع تصور لوحدة دراسية لتنمية الاتجاهات الثقافية السليمة حول المرأة المصرية وتدريس بعض الأنماط الثقافية العربية .
وقد نشرت هذه الدراسة باللغة الإنجليزية بمجلة كلية التربية بجامعة المنصورة - جمهورية مصر العربية والتى بياناتها :

Toiemah, Roushdy, Designing a Unit for Teaching a Foreign culture, Journal of College of Education, Mansoura University . Vol 11,No,٢,١٩٧٨, pp:1-55

٣- فى ضوء اتجاه المدرسة الأولى (تاريخ الأدب) ماذا نختار من تاريخ الأدب العربى لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية ؟

٤- فى ضوء اتجاه المدرسة الثانية (انتقاء نصوص من التراث) ما أساس انتقاء هذه النصوص ؟ وما الذى يناسب الدارسين فى كل مستوى من مستويات تعليم العربية ؟

٥- فى ضوء اتجاه المدرسة الثالثة (دراسة فنون الأدب) أى الفنون الأدبية أقدر على تصوير الثقافة العربية والتعبير عن قيمها : هل القصة ؟ هل المسرحية ؟ هل المقال، هل القصيدة . . إلخ ؟ وأى هذه الفنون أنسب لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية ؟ وهل يمكن تحقيق قدر من التوازن بين هذه الفنون من حيث اختيار النصوص الأدبية ؟

٦- فى ضوء اتجاه المدرسة الرابعة (دراسة العصور) بأى العصور يجب أن نبدأ تدريس الأدب العربى ؟ هل نبدأ بالعصر الحديث الذى يعايشه الدارس ويشارك فى قضاياه ومشكلاته ثم نعود إلى ما يسبقه من العصور؟ أو نبدأ بالعصر الجاهلى فالإسلامى فالأموى فالعباسى . . إلخ؟ وبمعنى آخر هل نراعى اهتمامات الدارسين وميولهم أو نراعى التسلسل الزمنى فى عرض عصور الأدب ؟ وإلى أى مدى يمكن التوفيق بين الاتجاهين ؟

٧- فى ضوء اتجاه المدرسة الخامسة (تدريس الأدب وفق الأقطار) ما النماذج الأدبية التى يمكن اختيارها فى كل قطر عربى فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

رابعا : المهارات اللغوية :

إن من العسير أن نعتبر الدارس الأجنبى قد أجاد اللغة العربية ما لم يكن قادرا على قراءة آدابها فى ضوء حصيلته اللغوية . ولا شك أن الاتصال المستمر بالكتابات الأدبية ييسر للقارئ أن يقف على مستويات راقية من الاستخدام اللغوى سواء من حيث انتقاء المفردات أو من حيث بناء التراكيب أو من حيث العلاقات الخاصة التى ينشئها الأديب بين المفردات والتراكيب . . فضلا عن أن هذا الاتصال

يكسبه قدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق بين الاستخدامات اللغوية المحدودة التى تعلمها، والاستخدامات المجازية التى يبدع الأدباء فى استخدامها .

ومن الأسئلة التى يتم طرحها فى هذا المجال :

١- ما المفردات والمصطلحات الشائعة فى الكتابات العربية المعاصرة ؟

٢- وما مدى وظيفة هذه المفردات والمصطلحات وقدرتها على إشباع حاجة الأجنبى للاتصال بمتحدثى العربية اليوم ؟

٣- وما التراكيب اللغوية الشائعة فى الكتابات الأدبية المعاصرة ؟ وما العلاقة بين مستوى الشيوع هذا والترتيب التقليدى لموضوعات النحو العربى ؟

٤- ما الخصائص الأسلوبية التي يجب أن تتميز بها النصوص الأدبية التى تقدم للدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٥- ما المهارات اللغوية التي يمكن تنميتها عند الدارسين عن طريق دراستهم للأدب العربى ؟

٦- ما العلاقة بين هذه المهارات والمستويات اللغوية للدارسين ؟ بمعنى : ما الذى يمكن تنميته فى كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية ؟

٧- ما مستوى الأداء اللغوى الذى ينبئ عن إجادة الأجنبى للغة العربية وتمكنه من مهاراتها ؟

خامسا : الثقافة العربية :

الأدب نافذة واسعة يطل الإنسان من خلالها على ثقافة المجتمع، وجوانب الحياة فيه . إنه واسع كالحياة، عميق كأسرارها . ولاشك أن تدريس الأدب العربى سوف يساعد الدارس على أن يقف على خصائص الإنسان العربي، ما يؤمن به، ما يشغله من اهتمامات، ما يحكمه من قيم، ما يحرك سلوكه من دوافع، ما يعترضه من مشكلات . . كما أنه يقف على تأثير البيئة بجانبيها المادى والمعنوى على الإنسان العربى ...

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال ؟

١- ما أهم معالم الحضارة العربية القديمة والمعاصرة التي عبر عنها الأدب العربي ؟

٢- ما أهم القيم والعادات والتقاليد العربية التي يجب أن نقدمها للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٣- ما أهم الاهتمامات الثقافية عند الدارسين في هذه البرامج؟

٤- ما الذي يميل هؤلاء الدارسين إلى قراءته من موضوعات الثقافة العربية ؟ وما العلاقة بين هذه الميول والمتغيرات الشخصية الأخرى عند هؤلاء الدارسين مثل : الجنس، الجنسية، اللغة الأولى، المستوى اللغوي، مستوى التحصيل ... وغيرها ؟

سادسا : الاتجاه الإنساني :

في الأدب، كما يقول ميخائيل نعيمة، يسمع المرء نبضات قلبه في نبضات قلب سواه، ويلمس أشواقه من أشواق روح غيره، ويشعر بأوجاع جسمه من أوجاع جسم إنسان غيره .

هناك تتخذ عواطفه الصماء لسانا من عواطف الشاعر، وتلبس أفكاره رداء من نسيج أفكار الكاتب . فيرى في نفسه ما كان خافيا عنه، وينطق بما كان لسانه عييا عن النطق به، فيتقرب من نفسه، ويقترب من العالم.

الأدب إذن وسيلة يمكن عن طريقها التقريب بين مشاعر الناس في ثقافات مختلفة ... يقف الإنسان من خلالها على ما يشغل أخاه الإنسان في مجتمعات أخرى من هموم، وما يطمح من تحقيقه من آمال، وما تثيره حقيقته الخاصة من قضايا . .

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال :

١- إلى أي مدى يستطيع الأدب العربي التعبير عن القضايا الإنسانية العامة التي يحقق الحديث عنها قدرا من المشاركة بين الناس في ثقافات مختلفة؟

٢- ما النصوص الأدبية التى تعبر عن مثل هذه القضايا الإنسانية، تلك التى تشغل البشر مع تفاوت ثقافاتهم وتباين أجناسهم ؟

٣- بأى القضايا نبدأ فى تدريس الأدب العربى فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ هل نبدأ بالقضايا الإنسانية العامة مبرزين تصور الإنسان العربى لها ؟ أو نبدأ بالقضايا العربية المحلية الخالصة مبرزين خصائص الإنسان العربى قيمه واتجاهاته واهتماماته ومشاكله ؟

سابعا : عمليات التصفية :

يتطلب الأمر فى كثير من مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعلى فترات متفاوتة، القيام بعمليات بتر واسعة النطاق لبعض ألوان الأدب التى يتم تدريسها فى هذه البرامج .. إن من النصوص المختارة ما لا يبعث القيم ولا يعبر عن المثل، ولا يثير المشاعر، ولا ينقل للدارس صورة أمنية عن الحياة العربية إن لم يكن يشوهها .. فضلا عن عدم مناسبته للمستويات اللغوية للدارسين .

ولعل هذه الظاهرة أكثر وضوحا فى البرامج التى تديرها مؤسسات أجنبية أو يشرف عليها مستشرقون .

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- ماذا يشيع فى برامج تعليم الأدب العربى بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من قيم لا نود إطلاع الدارسين عليها أولا نرغب فى اقترانها بالثقافة العربية ؟

٢- ما الاتجاهات التى تكمن وراء اختيار النصوص التى تشيع فيها هذه القيم غير المرغوبة ؟

٣- إلى أى مدى تشيع هذه الظاهرة فى معاهد تعليم اللغة العربية بالمجتمعات الأجنبية شرقية كانت أم غربية ؟

٤- ما صورة الإنسان العربى الذى تعبر عنه النصوص الأدبية المختارة فى برامج تعليم اللغة العربية فى هذه المعاهد العربية ؟

٥- كيف يمكن إجراء عمليات التصفية المناسبة ؟ هل نبسطها ؟ أو نختصرها؟ أو نحذفها ؟ أو ماذا ... إلخ ؟

ثامنا «الأدب العام والخاص»

يقول أحد الكتاب : إن الصلة بين المقبلين على الدراسة الأدبية وبين الدراسات الإنسانية الأخرى توشك أن تكون مقطوعة أو كالمقطوعة . فهم لا يعرفون كثيرا عن هذه الآثار التاريخية فى أساليبها وملاحظتها، لأنهم لا يعدونها من الأدب . . لا يعدون من الأدب رحلة الشافعى ومروج الذهب، وتاريخ الطبرى وأحسن التقاسيم، ولا يعرفون شيئا عن هذه الآثار الفلسفية فى نزعتها الفنية وأسلوبها التعبيرى لأنهم لم يتعودوا أن يروا أنها من الأدب.

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- ما حدود الأدب بمفهومه العام ؟ بمعنى أى الآثار التاريخية الفلسفية يمكن اعتباره أدبا بالمفهوم العام فى تراثنا العربى ؟

٢- كيف نصل بين الأدب بمفهومه الخاص وبين الآفاق الفكرية وفى التاريخ والاجتماع والفلسفة وغيرها من ميادين المعرفة الأخرى ؟

٣- ما أهم الاتجاهات الفكرية التى يمكن استخلاصها من هذه الميادين المعرفية المختلفة والتى يمكن تقديمها للدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٤- ما الأسلوب المناسب لتدريس الأدب بمفهومه العام فى برامج تعليم اللغة العربية ؟

٥- ما الأعمال التى يمكن انتقاؤها من بين الدراسات الإنسانية فى التراث العربى والتى تصلح أن تشتمل عليها البرامج السابقة فى مستوياتها المختلفة ؟

٦- ألا تتطلب دعوة الكاتب هذه توسعة نطاق الأدب وتغيير مفهومه إذا أردنا أن نبنى دراسات أدبية منتجة ؟ وما المدى الزمنى الذى يمكن أن تستغرقه هذه العملية ؟ وكيف يمكن تحقيق هذه التوسعة فى البرامج الحالية وبشكل مؤقت حتى تستكمل هذه العملية أبعادها ؟

تاسعا :طرق التدريس :

تتعدد طرق تدريس الأدب وتتنوع اتجاهاتها .. من هذه الطرق ما يسمى بالطريقة القياسية التى تبدأ بسرد الحقائق والخصائص الفنية التى تميز العصر الأدبى ثم تعرض النصوص الأدبية الممثلة لهذه الخصائص .. وهناك الطريقة الاستقرائية التى تبدأ بتقديم النصوص الأدبية الممثلة لعصر من العصور ثم تستخلص الحقائق العامة المميزة لهذا العصر . وهناك غير ذلك من الطرق .

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- ما مزايا كل طريقة من هذه الطرق وما حدودها ؟ بمعنى : ما المهارات التى تستطيع كل طريقة تنميتها، وما تلك التى تعجز عن تنميتها عند الدارسين ؟

٢- أى هذه الطرق أنسب فى تدريس الأدب العربي للدارسين فى مستوياتهم المختلفة ؟

٣- ما مدى الحاجة إلى استعمال لغة وسيطة عند تدريس الأدب العربى للدارسين فى المستوى الابتدائى من مستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٤- ما مدى الحاجة إلى القراءة الجهرية فى حصة تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ وما أهم المهارات التى يشتمل عليها هذا النوع من القراءة ؟

٥- ما الفرق بين طرق تدريس الأدب العربى للناطقين باللغة العربية وتدريسه لغير الناطقين بها ؟

عاشرا : موقع الشعر:

يحتل الشعر فى التراث العربى عندنا منزلة تكاد تفوق غيره من الفنون .. وإلى وقت ليس ببعيد لم يكن لدينا جنس أدبى آخر قد اكتملت خصائصه إلا الشعر .. إنه هو الفن الممتد طوال التاريخ الأدبى عند العرب .. وهو الفن الذى يكاد يجمع بين خواص الفنون كلها أو معظمها : ففيه النغم الصوتي، وفيه الصورة الفنية، وفيه النسيج اللفظي، وفيه البناء التشكيلى ...

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال :

١- ما موقع الشعر في برامج تدريس الأدب العربي ؟ وبتفصيل أكثر يمكن أن نسأل : ما أهداف تدريس الشعر في هذه البرامج ؟ وما نسبته إلى النثر ؟ ما فنون الشعر التي تحظى باهتمام أكثر في هذه البرامج، هل الوصف أو الغزل أو الحماسة أو الرثاء . .

٢- إلى أي مدى يستطيع غير الناطقين باللغة العربية تذوق اللغة الخاصة بالشعر العربي بما فيه من أشكال مختلفة للبيان والبديع ؟

٣- ما مدى استجابة غير الناطقين باللغة العربية للنظام العروضي للشعر العربي والذي يختلف كثيرا أو قليلا عن نظام الشعر في لغات هؤلاء الدارسين؟

٤- ما الذي يجذب هؤلاء الدارسين للشعر العربي ؟ وما الذي ينفرهم منه؟

٥- إلى أي مدى يتقبل الدارسون الشعر الحديث أو كما يسمى بالشعر الحر، بالمقارنة إلى الشعر التقليدي أو كما يسمى بالعمودي ؟

٦- إلى أي مدى يتقبل الدارسون قراءة فنون أدبية أخرى كتبت بالشعر كالمسرحية والقصة القصيرة وغيرهما ؟

حادي عشر: البلاغة والنقد:

لئن كانت البلاغة تعنى بالكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي بين الأديب والقراء ليأتي هذا الاتصال على أكمل وجه ممكن، فإن النقد الأدبي يعنى بالكشف عن مدى توفر هذه القوانين في الكتابات الأدبية مبينا نواحي القوة والضعف فيها، وكلا الفرعين لازمان لكل دارس للأدب .

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال :

١- متى نبدأ في تدريس البلاغة والنقد الأدبي للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٢- وما المفهومات البلاغية التي ينبغي تقديمها في هذه البرامج على مختلف المستويات ؟

٣- كيف يمكن تبسيط المفهومات البلاغية والنقدية للدارسين فى هذه البرامج؟

٤- هل من وسيلة إلى تحقيق التكامل بين فروع الأدب المختلفة (والنصوص)، وتاريخ الأدب، والبلاغة فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٥- ماذا يقدم الآن من مفهومات البلاغة والنقد فى مناهج تدريس الأدب العربى فى هذه البرامج ؟

ثانى عشر : التذوق الأدبى :

تنمية التذوق الأدبى هدف أساسى من أهداف تدريس الأدب فى مختلف المراحل التعليمية . . وهو محصلة عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالمستوى اللغوى عند الدارسين وقدرتهم على استخدام اللغة فهما وإفهاما، ومنها ما يتعلق بالخلفيات الثقافية عند هؤلاء الدارسين، ومنها ما يتعلق بالجوانب النفسية الأخرى عندهم . . ويتخذ التذوق الأدبى أشكالا بارزة ومنوعة فى السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه .

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- ما المهارات التى يشتمل عليها التذوق الأدبى عقلية كانت أم وجدانية أم جمالية ؟

٢- ما أهم العوامل النفسية التى تكمن وراء تذوق الأدب العربى عند الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٣- إلى أى مدى يستطيع غير الناطقين بالعربية تذوق ما يتذوقه الناطق بهذه اللغة من فنون أدبية وكتابات ؟

٤- كيف يمكن تنمية الذوق الأدبى عند الدارسين فى هذه البرامج ؟ وإلى أى مدى تختلف أساليب هذه التنمية باختلاف المستويات اللغوية للدارسين ؟

٥- ما العلاقة بين التذوق الأدبي وبعض المتغيرات الشخصية عند الدارسين مثل : السن، والجنس، والجنسية . والذكاء، والعمل، والتحصيل الدراسي، والاستعداد اللغوى ؟

٦- ما العلاقة بين اتجاهات الدارسين ودوافعهم نحو تعلم العربية وثقافتهم وبين قدرتهم على تذوق الأدب العربى ؟

٧- ما العلاقة بين تذوق الدارسين للأدب العربى وكفاءتهم اللغوية فى الفروع الأخرى مثل النحو، والقراءة والتعبير . . إلخ ؟

ثالث عشر : معلم الأدب :

يتوقف نجاح المنهج الدراسى والكتب المقررة على نوع المعلم الذى يقوم بتنفيذ هذا المنهج وتدريس ذلك الكتاب .

والتذوق الأدبي، وإن كان يستند إلى عوامل فطرية كثيرة إلا أن من الممكن تنميته، وإكساب الدارسين معظم مهارته . وهنا يلعب المعلم الذواقة دورا كبيرا فى تدريب الدارسين على الإحساس بعناصر الجمال فى النص الأدبى .

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- ما الصفات التى ينبغى توافرها فى شخصية المعلم فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حتى يستطيع تدريس الأدب العربى تدريسا جيدا يحقق ما يرجى منه من أهداف ؟

٢- كيف يمكن إعداد المعلم لكى يكتسب هذه الصفات ؟ بمعنى : ما المواد الأساسية التى ينبغى عليها برنامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لكى يستطيع تدريس الأدب العربى ؟

٣- ما مدى تأثير شخصية المعلم فى تنمية الذوق الأدبى عند الدارسين فى هذه البرامج ؟

٤- ما الدور الذى يمكن للمعلم أن يقوم به فى إعداد منهج تدريس الأدب العربى ؟ وفى انتقاء النصوص وتبسيطها ؟ وفى خلق مواقف التعليم ؟ وفى اختيار طريقة التدريس ؟ وفى استخدام الوسائل التعليمية ؟ وفى ابتكار أساليب التقويم والقياس ؟

رابع عشر: التقويم والقياس:

التقويم عنصر أساسى من عناصر العملية التعليمية، ولقد كان السبب الرئيسى فى فقر المناهج فى كثير من المؤسسات التربوية، أنه لم يعمل تقويم ماهر يظهر مدى صحة الفروض الواردة فى هذه المناهج، ومدى واقعية الأهداف التى حددتها، ومدى قدرة الدارسين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه . . ولقد بدأت ميريليز توصيتها عند الحديث عن مشكلة تنمية التذوق الأدبى بقولها : من الضرورى أن يكون لدى الدارس اختبارات متتالية عملية حتى يضمن قراءة جيدة وتذوقا سليما .

ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال :

١- ما أهم الأساليب التى يمكن أن تستعمل لتقويم تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سواء من حيث تحصيل الدارسين أو من حيث كفاءة المنهج أو من حيث محتوى الكتاب أو من حيث أداء المعلمين ؟

٢- كيف يمكن تقويم التذوق الأدبى بمهاراته المختلفة عند الدارسين فى هذه البرامج ؟

٣- إلى أى مدى يمكن استعمال الاختبارات الموضوعية لقياس الجوانب الوجدانية فى التذوق الأدبى عند الدارسين فى هذه البرامج ؟

٤- إلى أى مدى يمكن إعداد اختبارات إجادة تقيس مستوى تدريس الأدب فى معاهد تعليم اللغة العربية مع اختلاف مناهجها وتعدد كتبها واختلاف معلميها وتباين ظروفها ؟

٥- إلى أى مدى يستطيع الدارسون غير الناطقين باللغة العربية إنتاج أعمال أدبية بهذه اللغة يمكن عن طريقها الحكم على إجادتهم اللغة وتذوقهم لأدبها ؟ وما المعايير التى يمكن أن تطبق عند الحكم على هذه الأعمال ؟

الفصل الثالث

توجيهات لتدريس الأدب العربى

مقدمة:

فيما يلى مجموعة من التوجيهات التى يطرحها الكاتب أمام المشتغلين بتدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .. ولقد استقى هذه التوجيهات من خلال مصدرين أساسين : **أولهما** ؛ تحليل برامج تدريس الأدب العربى فى معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والوقوف على الاتجاهات العامة التى تتميز بها هذه البرامج والمشكلات التى تواجهها والسلبيات التى يقع فيها بعضها . وثانيهما ؛ الوقوف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغات الأجنبية .

ولقد آثر الكاتب أن يسرد هذه التوجيهات دون تصنيف محدد قد يفرض فهمها فى إطاره .. وذلك لأن هذه التوجيهات قابلة لأن يصنفها القارئ بالشكل الذى يراه مناسبا، سواء من حيث الجوانب اللغوية، أو من حيث الجوانب النفسية والتربوية، وبالطريقة التى تحقق له أكبر استفادة منها واستثمار لها .

١ - ينبغى أن تسبق كتب ومذكرات تدريس الأدب العربى بفروعه المختلفة، بمقدمة موجهة إلى كل من الطالب والمعلم . فأما المقدمة الخاصة بالطالب فتوضح له هدف المقرر، والمهارات اللغوية التى ينبغى أن تتوفر فيه حتى يستطيع دراسة هذا المقرر،والمهارات اللغوية والأدبية والثقافية والتذوقية التى يرجى إكسابها له فى نهاية هذا المقرر، وأسس اختيار النصوص المقررة . مع بعض التوجيهات التى تفيده فى دراسة هذا المقرر وتحقيق أهدافه ، على أن تصاغ هذه المهارات فى عبارات سلوكية يمكن ملاحظتها ومن ثم قياسها . كما ينبغى أن تحدد المقدمة الخطة الزمنية لتدريس المقرر، والمهارات اللغوية التى تعتبر أساسية لدراسة هذا المقرر، وطريقة التدريس المقترحة، ومدى المرونة التى يتميز بها هذا المقرر بحيث يستطيع المعلم التحرك فى حدودها، وأسس اختيار النصوص الأدبية وتفضيل بعضها على بعض،

والمصادر التى استقى منها هذه النصوص ونوع الوسائل التعليمية التى يمكن أن يستخدمها المعلم وأخيرا أساليب التقويم .

٢- **ينبغى أن يتناسب المحتوى العلمى مع عدد الساعات المخصصة للمقرر .** فلا يكون المحتوى كثيرا فيضطر المعلم إلى الإسراع فى تدريسه حتى يستوفيه . ويترتب على ذلك عادة ألا يستطيع تحقيق كافة الأهداف المرجوة، خاصة ما يتطلب منها بعض الوقت مثل تنمية الذوق الأدبى . وألا يكون المحتوى قليلا فيضطر المعلم إلى أحد الأمرين : إما أن يبطئ فى الشرح حتى يستغرق الوقت الطويل ما عنده من مادة أدبية محددة، وبذلك يسبب مللا للدارسين . أو أن يملأ الوقت المتبقى باختيار ما عنده، فيضيف إلى النصوص المقررة نصوصا وإلى الكتابات الأدبية كتابات أخرى حتى يشغل الوقت الإضافى الذى عجز المحتوى الضئيل عن شغله . وفى مثل هذه الحالة تتحكم ذاتية المعلم مع ما لهذا الأمر من مزايا وما يثيره من مشكلات .

٣- **ينبغى التفكير فى مستوى انقرائية Readability** النصوص الأدبية المقدمة للدارسين فى المستويات الأولى فى تعلم اللغة العربية فى برامج تعليمها لغير الناطقين بها، وذلك حتى نحقق مبدأ التدرج فى عرض المقروءة . والانقرائية فى أبسط تعريفاتها تعنى سهولة النص المكتوب (ويترجمها بعض الباحثين مقروئية). ومع أهمية هذا الأسلوب وشيوع استعماله فى كتب تعليم اللغات الأجنبية بالخارج إلا أننا فى معاهد تعليم اللغة العربية لم نلتفت إليه بعد . ولقد يكون السبب فى ذلك عدم وجود معادلات الانقرائية فى اللغة العربية . إلا أن الذى نود الإشارة إليه هنا هو أن ثمة عددا من الأساليب الأخرى التى تستعمل فى قياس انقرائية المادة المطبوعة والتى لم تعد تعتمد على معادلات رياضية ما زالت العربية تفتقر إليها . ومن هذه الأساليب تطبيق اختبارات التتمة Cloze Tests ومنها استطلاع رأى المدرسين والخبراء، ومنها تجريب تدريس النصوص على عينة صغيرة قبل تعميمها، ومنها تطبيق اختبارات الفهم والتذوق قبل تدريسها . ولا شك أن استعمال أسلوب من هذه الأساليب سوف يضمن لنا تدرج المادة التعليمية المقدمة ومناسبتها لمستوى الدارسين .

٤- ويرتبط بقضية التدرج هذه قضية أخرى لا مفر من الإشارة إليها .. تلك هى قضية ضبط المفردات والتى ينبه الخبراء إليها دائما .. لقد آن الأوان- فى رأى الكاتب- لأن نعيد النظر فى هذه القضية بالشكل الذى يضعها موضعها الصحيح من العملية التعليمية .. ليس الهدف من ضبط المفردات التحكم الشديد فى كل ما يقدم للدارس من كلمات، ومن ثم تحديد حركته فى إطار رصيد لغوى مقرر سلفا. والرأى الذى نطرحه هنا هو أننا إذا لم ندرب الدارس على مهاجمة الكلمات المطبوعة فى مصادرها العادية ودون تحكم شديد فى مفرداتها وتركيباتها فسوف يظل هذا الدارس أسير ما علمناه . بل قد يصل إلى الدرجة التى يعجز فيها عن قراءة صحيفة يومية بنفسه . ليس الهدف من الدعوة إلى ضبط المفردات إذن تقيد حركة الدارس، وإنما الهدف هو تقليل الفجوة بين ما درسه سابقا وما سوف يدرسه .. ومن ثم لا بد من ترك عدد من المفردات الجديدة التى يترك للدارس استنتاج معناها، وإدراك دلالاتها مستخدما فى ذلك قرائن مختلفة .. وينبغى ألا نتوهم التناقض بين هذه الدعوة وسابقتها .

٥- ينبغى ألا يخيف المعلم طلابه خاصة من المستويين المتوسط والمتقدم من الاتصال بكتب الأدب . أو قراءة نصوص معنية إحساسا منه بعجزهم عن الاستقلال فى تحصيل المعرفة والاستمتاع بالادب .. إن شعرة دقيقة تفصل بين أمرين : بين أن يراعى المعلم مستوى الدارسين اللغوى سواء فى اختيار النصوص أو فى شرحها، وبين أن يطارده الخوف من أن يتورط الدارسون مع نص يستقلون فيه بقراءتهم .. إن تخويف الدارسين باستمرار من صعوبة المادة المطبوعة من شأنه أن يخلق فى نفوسهم إحساسا بالعجز، يثنى عزيمتهم عن القراءة الحرة، وقد يكون من بينهم من يستطيع ذلك .. إن على المعلم، بدلا من ذلك أن يدربهم على الاتصال بنصوص أدبية خارج المقرر (فى حدود وعيه بقدراتهم). وأن ينمى لديهم روح المثابرة وأن يكسبهم مهارات القراءة الواعية، وتركيز الانتباه وإعمال العقل فيما يقرأونه فضلا عن تدريبهم على استخدام المعاجم العربية .

إن العوامل النفسية ذات أثر كبير فى تذوق الأدب .. ولقد ثبت أن فاقدى الثقة فى أنفسهم كثيرا ما يعجزون عن القراءة الجيدة لافتقادهم الثقة فيما

يفهمونه . إنهم يشكون فى كل شيء حتى فى فهمهم للأمور . والمعلم بلا شك ذو أثر كبير فى تنمية الثقة فى نفوس طلابه .

٦- أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتى هدفا أساسيا من أهداف التربية الحديثة . إن من العسير على كثير من المعلمين تعرف مستويات طلابهم وبشكل مستمر لما يكتسبونه أو يفتقدونه من مهارات، كما أن من العسير عليهم أيضا ملازمة هؤلاء الطلاب فى غير أوقات الدراسة، فضلا عن الانفجار المعرفى الذى يشهده العالم كل يوم . . من هنا أصبح التعلم الذاتى مطلبا أدركت التربية فى المجتمعات المتقدمة أهميته، وأدرجته ضمن خططها . وفى مجال تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستطيع المعلم تنمية قدرة طلابه على التعلم الذاتى من خلال عدة طرق كأن :

أ- يكسبهم مهارات الاستقلال والاتصال بمصادر الأدب العربي، فيعرفهم بها ويبين لهم خصائص كل منها، وأماكن الحصول عليها، وطرق الاستفادة بها إلى غير ذلك من مهارات تمكنهم من الانفراد بالبحث عن هذه المصادر واستخدامها . ولعل هذا يطرح من فكره تذييل النصوص الأدبية المختارة بأسماء المراجع التى وردت فيها .

ب- يكلفهم بواجبات منزلية، مختلفة النوع، متعددة الهدف، متباينة المستوى، على أن ينفرد الطالب بقراءتها وإعدادها فى البيت ثم يناقشهم المعلم فيها دون شرح تفصيلى لها .

ح- يحدد لهم قدرا من المنهج ينفردون بقراءته ومدارسته على أن يدخل هذا القدر ضمن الامتحانات النصفية التى يقف من خلالها على مستوى ما حصله الدارسون من تقدم وما يواجهونه من مشكلات . وعلى المعلم أن لا يتدخل فى الطريقة التى يذاكر بها الدارسون هذا القدر أو فى هذا الأسلوب الذى يتناولونه به، كما لا يتناول هذا القدر بالشرح أو التعليق فى الحصة تاركا للدارسين حرية الحركة معه وأن يقتصر دوره على مجرد التوجيه من بعد .

د- يساعدهم فى إعداد كراسة للقراءة الحرة، يسجلون فيها ما يقرأونه مع شيء من التلخيص أو العرض التحليلى . وعلى المعلم أن يراجع هذه

الكراسة بين الحين والآخر، وأن يخصص وقتا من حصة تدريس الأدب لمناقشة أهم ما جاء في بعض الكراسات ، وأن يخصص لذلك أيضا درجات معينة تضاف إلى ما يحصله الطالب من درجات .

هـ- يزودهم ببعض أساليب التقويم الذاتي التي يستطيع الفرد من خلالها تعرف مدى ما حققه من تقدم وما واجهه من مشكلات . ومن هذه الأساليب قياس معدل السرعة في القراءة، ومدى القدرة على التذوق الأدبي.

و- يعرفهم بطريقة الإجابة على الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال . ويزودهم ببعض هذه الاختبارات مع المتابعة المستمرة لإجابات الطلاب .

وما النقاط السابقة إلا مجرد مقترحات تساعد في تنمية قدرة الدارسين على التعلم الذاتي، مع الثقة بأن لدى المعلم المبتكر من الوسائل والأساليب الأخرى ما قد يفوقها .

٧- ينبغي تصحيح نظرة المعلمين نحو الخطأ اللغوي، مفهومه وقياسه وتصحيحه. لقد تعودنا نحن المعلمين أن ننظر إلى أخطاء الدارسين كمبرر لعقابهم مهما اختلف هذا العقاب . إن الخطأ فرصة نكتشف من خلاله ما ينبغي أن نشتمل عليه مناهج تعليم اللغة العربية من موضوعات شكلا أو مضمونا . ولا ينبغي أن يقتصر دور المعلم إزاء هذه الأخطاء على إنقاص درجات الدارسين وإنما ينبغي الالتفات إليها ورصدها والتماس الطريقة المناسبة لتلافيها، ودراسة أسبابها، فلقد يرجع خطأ الدارسين في حصة لتدريس الأدب إلى غموض في المادة التعليمية المقدمة، أو في طريقة التدريس المستخدمة أو إلى عجز في التعبير الصحيح عما يدور في النفس . إننا ونحن من الناطقين بالعربية نواجه أحيانا مشكلة في أن نثبت صدق تفسيرنا للعمل الأدبي وفهمنا لجوانبه، وكثيرا ما نتفاوت في هذا التفسير، فيتهم بعضنا البعض، ويخطئ بعضنا الآخر .. وإذا كان هذا حال الناطقين بالعربية فما بال غير الناطقين بها !.

٨- ينبغي أن نميز بين نوعين من تفسير النص الأدبي : الأول ونطلق عليه التفسير المعجمي والثاني نطلق عليه التفسير الذاتي . فأما الأول فيتناول من بين ما

يتناوله، توضيح معانى الكلمات وبيان دلالاتها فى السياقات المختلفة، ما كان منها حقيقة وما كان مجازا، ودورها فى توصيل أفكار معينة . مثل هذا التفسير تستشار فيه القواميس والمعاجم وكتب اللغة والنحو والصرف . أما التفسير الثانى فتستشار فيه خبرات القارئ وتجاربه وقيمه واتجاهاته . وكلا التفسيرين لازم لتذوق العمل الأدبي، فضلا عن أنواع التفاسير الأخرى للأدب . . وما نود الإشارة إليه هنا، هو حث المعلم على أن يساعد الدارسين على الحديث عما يثيره العمل الأدبى فى نفوسهم من ذكريات، وما لديهم بشأنه من خبرات . فإن ذلك يثرى المناقشة ويبرز للدارسين إنسانية التجربة الأدبية وعمقها، وكيف أن من الأدب ما يعبر عن تجربة إنسانية عامة يشترك فيها البشر مع اختلاف أجناسهم وتباين ثقافتهم، وبذلك يزداد الناس تقديرا للأدب العربى واستعدادا لمشاركة الإنسان العربي، تجاربه ومشكلاته .

إن إفساح المجال للدارسين للتحدث عن خبرتهم الخاصة التى يشتركون فيها مع غيرهم من ذوى الثقافات الأخرى، يعوض بلا شك إحساسهم بالعجز اللغوي، ويشعرهم بأن ثمة شيئا يتفقون فيه مع غيرهم وإن فرقت بينهم اللغات. . إن علاج المشكلات الناجمة عن التفاوت الثقافى أصعب بكثير من علاج المشكلات الناجمة عن الضعف اللغوى . ولنستمع إلى ما كتبته الفتاة اليابانية بهذا الخصوص، عندما سافرت لأول مرة للولايات المتحدة الأمريكية . لقد كتبت تقول: " إن لغتى الإنجليزية ضعيفة، فعلى سبيل المثال لا أفهم جيدا ما يقوله الرئيس جونسون عندما يخطب، ولكنى عندما أشاهد برامج التليفزيون أفهم جيدا ما يدور فيها بالرغم من ضعفى فى اللغة الإنجليزية، وذلك لأن معظم هذه البرامج يتعلق بأشياء قد خبرتها فى اليابان" .

٩- ولعل مما يرتبط بالنقطة السابقة، دعوتنا لأن يترك المعلم للدارسين حرية التعبير عن آرائهم حول النص الأدبي وتصوير انطباعاتهم عنه، وإن خالفت بذلك آراءه وانطباعاته . . إن مما يفسد تجربة التذوق الأدبى والاستمتاع بالنص أن تلقى الكلمات فى أفواه الدارسين وأن تفرض عليهم استجابات معينة لا تعبر عن رأى الدارسين قدر ما تنقل رأى المعلم .

لا ينبغي أن يكون هدفنا إملاء وجهات نظر محددة حول شاعر معين أو عصر أدبي أو قصيدة ما . إننا إن فعلنا ذلك نكون قد كونا مجموعة من الببغاوات التى علمناها ماذا تفكر فيه وماذا تعبر عنه.

إن تعويد الدارسين الاعتماد على المعلم في إصدار الأحكام والتعليق على النص الأدبى بمثابة قطع الطريق على اتصالهم به، وليس أقتل للذوق الأدبى من الاعتماد على فكر الآخرين . وليثق المعلم بأن النص الأدبي سوف يظل يسير الفهم، ومن الممكن تذوقه، لو درب عقل الدارس على فهم الأفكار واستيعابها وتمثلها، وعلى تحليل العمل الأدبى وتركيبه، وإعادة بناء الخبرة التى يتحدث عنها الأديب والجو الذى أبدع فيه عمله الأدبى . . إن هذه المهارات العقلية أثمن بكثير من تحفيظ الدارس نصا أدبيا، أو حشو ذهنه بأحكام هى أقرب للكليشهات منها إلى الأحكام الأدبية الناضجة .

١٠- إن الأدب نافذة واسعة يطل الإنسان من خلالها على ثقافة المجتمع . ويرى دور كايم أن ما هو أساسى فى الحضارات يثبت فى الآداب، ولا سيما أن المعلم لم يصبح بعد عنصرا أساسيا من عناصر الثقافة العامة، ولا يكفى أن يتحدث المعلم حديثا عاما عن العادات والأفكار والظواهر الاجتماعية لدى شعب من الشعوب، بل لابد من المتعلم أن يلمسها لمس اليد وأن يراها حية فى الوثائق الباقية، أو على الأقل فى تلك الوثائق التى نجد فيها أكمل وصف حى لتلك الأفكار والعادات، ومثل هذا ينبغى أن يكون هدف دراسة الأدب قبل أى شيء آخر ولا شك أن تدريس الأدب العربي للدارسين من ذوى الثقافات الأخرى سوف يساعد على أن يقفوا على خصائص الإنسان العربي، ما يؤمن به من معتقدات، وما يشغله من اهتمامات، وما يحكمه من قيم، وما يدفع سلوكه من اتجاهات، وما يعترض سلوكه من مشكلات . وما أكثر الأعمال الأدبية التى نجحت فى تصوير هذا كله. . والذى نقترحه هنا هو اختيار موضوعات تغطى عددا من الملامح الثقافية التى تعبر عن الإنسان العربى على امتداد الزمان والمكان . ولعل هذا يوفر للدارس آفاقا خصبة يرتادها ويتغذى بها ويربط له بين الأجناس الأدبية بشكله المعهود وألوانه المألوفة وبين الدراسات الإنسانية والثقافية المختلفة . . إن احتجاز الأدب فى

ألوانه التقليدية شعرا كانت أم نثـرا من شأنه أن يجذب دراسته، وينفر الناس منه، ويجعل الإحـساس بالضيق والنزوع إلى التبـرم أقرب إلى نفوسهم . . كـما أنه لا يبرز لهم عمق الصلة بين الأدب والثقافة .

١١ - مـن أهم ما ينبغى أن يحكمنا عند اختـيار موضوعـات تعبـر عن الثقافة العربية والإسلامية ما يلى :

أ- إبراز أثر الثقـافة الإسلاميـة فى بعض الكتابات الأدبية على مر العصور سواء من حـيث المفردات أو من حيث المفـهومات أو من حيث القـضايا والاهتمامات .

ب- إبراز دور العلماء والمفكرين المسلمين فى صنع الحضـارة العربية والعالمية سواء أكان هؤلاء العلماء المفكرون عربا أم غير عرب .

ج- التعبـير عن القيم العربية الأصـيلة التى تصور بصدق شخصـية الإنسان العربى بالشكل الذى يسـاعد على تغير الصورة النـمطية غير الصحـيحة التى تشيع فى بعض أجهزة الإعلام الغربي، والتى تستهدف تشويه صورة الإنسان العربى والسخرية من عاداته وقيمه .

د- إبراز مظاهر التطور التى يشهدها المجتمع العربى المعاصر . والدور الذى يلعبه هذا المجتمع فى توجيه الأحداث فى المجتمع الدولى كله .

١٢ - ينبغى الحذر عند إصدار أحكام تقويمية حول بعض أنماط السلوك فى الثقافة العربيـة أو الثقافـات الأخرى .. إن إصدار أحكام ترفع مـن شأن ثقافـة على أخرى يجـرح إحســاس الدارسين من هذه الثقـافات، ويـتـأصل فى نفوسـهم الشعـور بالانتماء، والدوافع للتعلم، ولقد قص علينا أحد مدرسى الأدب بمعهد من معاهد تعليم اللغـة العـربيـة لغيـر الناطقين بهـا أن الدارسين الأتراك تألموا لما قـرأوه فى مذكـرات تدريس الأدب العربى المقـررة عليهم من أن الحكام الأتراك كـانوا سببـا لتخلف الأدب الـعربى فى مصـر . ولست هنا بصدد الدفـاع عن هذه القضـية أو دحضها . وإنما ذكرتها فقط للدلالة على مـا ينتاب الفرد من حساسية عند الحديث عن ثقافته وبنى جلدته .

إن على المعلم- إن تطلب الأمر- إصدار أحكام حول بعض أنماط السلوك فى ثقافة معينة، أن يحذر من ثلاثة أمور : أولها ازدراء هذه الأنماط السلوكية، فلكل سلوك فى مجتمع مبرر ووراءه دافع . وثانيها تطبيق معايير الثقافات الأخرى، فلكل ثقافة معاييرها . وثالثها انتزاع هذه الأنماط من بيئتها والنظر إليها مجردة دون ربطها بالظروف المحيطة بها وخصائص المجتمع الذى صدرت فيه .

والمحظور الذى ننبه إليه هنا هو ألا تسيطر النظرة العلمية التحليلية الدقيقة عند دراسة العلاقة بين نص أدبى وثقافة المجتمع العربي، محاولين استقاء معلومات عن المجتمع الذى أبدع فيه النص الأدبى . فنكون بهذه الصورة علماء اجتماع أو مؤرخين، أكثر منا قراء أدب ومتذوقين . إن العمل الأدبى فى هذه الحالة يصبح مجرد أداة أو وسيلة وليست شيئا ذا قيمة فى ذاته . . إن من اللازم أن نفرق بين الأمرين : بين أن تكون المعلومات عاملا مساعدا لتذوق الأدب، وبين أن تكون هذه المعلومات محور الاهتمام ومدار العمل .

١٣- قد يضطر المعلم أو مؤلف الكتاب إلى التصرف فى بعض النصوص الأدبية، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوى للدارسين، فيأتي النص الأدبى بعد ذلك مخالفا فى كثير أو قليل للصورة الأصلية التى أبدعها الأديب . والحقيقة التى ينبغى الإشارة إليها هنا، هى أن ثمة فروقا بين تبسيط النص العلمى وتبسيط النص الأدبي، ولقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمى اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى . ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارئ ويتحقق أيضا للكاتب هدفه . فى الوقت الذى قد يؤدى فيه التصرف فى النص الأدبى إلى تحريف المعنى أو تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير . . وفى هذا الصدد نوصى بأمرين : أولهما الحرص الشديد عند التصدى لهذه المهمة الشاقة . . مهمة تبسيط النص الأدبي، فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير من خصائصه الجوهرية . وثانيهما تقديم النص الأدبى الأصلى للمعلم، إما فى مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب أو فى مذكرة خاصة له. أو تحديد المرجع الذى أخذ منه النص، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف . فلقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبى كاملا فى ضوء وعيه بمستوى الدارسين وتقديره لإمكاناتهم اللغوية .

١٤ - ينبغي عند تدريس الأدب العربي الحديث والمعاصر خاصة للمستويات المتقدمة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تعريف الدارسين بالأجناس الأدبية المختلفة، من قصيدة إلى مقال إلى قصة قصيرة إلى مسرحية ... إلى غير ذلك من أجناس . كذلك تقديم بعض النماذج من الشعر الحديث (الشعر الحر) حتى يقف على بعض الاتجاهات المعاصرة في فرص الشعر العربي . . وأخيرا ينبغي تمثيل البلاد العربية المختلفة حتى يلم الدارس بأهم الاتجاهات الأدبية في هذه البلاد.

١٥ - ينبغي ألا تكون حصة تدريس الأدب نمطية تتبع إجراءات محددة أو خطوات ثابتة، لا يلتفت المعلم فيها إلى ما يميز به النص الأدبي من طبيعة خاصة أو يحيط به من ظروف معينة . إن كل عمل أدبي عمل فريد ويستحق معالجة خاصة به، فطريقة تدريس قصيدة من الشعر العمودي تختلف بلا ريب عن طريق تدريس قصيدة من الشعر الحر . . هذا فضلا عن الاعتبارات الأخرى التي تفرض لكل نص معالجة خاصة به إلى حد ما . وأسارع فأنفي ما قد يتبادر إلى ذهن القارئ من أنني أنكر المبادئ العامة التي توجه تدريس الأدب . . إن ثمة عدداً من المبادئ ذات سمات عامة تصلح للتطبيق في مختلف حصص الأدب . والذي يكسب هذه المبادئ عموميتها، هو أنها مشتقة من طبيعة الأدب نفسه، وما يختص به من تنمية للمهارات التذوقية التي ينفرد بها هذا النوع من الدراسات الإنسانية إلى حد كبير .

٦١ - وما دمنا بصدد الحديث عن المهارات التذوقية، ينبغي الإشارة إلى ظاهرة من ظواهر تدريس الأدب في بعض معاهد تعليم اللغة العربية، تلك هي استعمال مصطلح التذوق الأدبي دون تعريف إجرائي له، أو تحديد واضح لمهاراته أو إشارة لمقترحات عملية لتنميته . إن من المعاهد ما ينص على (دراسة لأهم الكتب التي عرضت للوجوه الجمالية ووجهة نظر أصحابها) وكأن دراسة علم الجمال أو استذكار معاييره بالتي تنمي التذوق . ومن المعاهد ما ينص على تقديم (إشارات مختصرة لصور من النقد الأدبي في العصور القديمة) وكأن تدريس النقد الأدبي (وفي العصور القديمة) دون الحديثة ينمي التذوق الأدبي . ومن المعاهد ما يذكر تنمية التذوق الأدبي من بين أهدافه دون الحديث عنه بشيء من الإجرائية والوضوح.

إن التذوق في رأينا عملية مركبة، تشتمل على مهارات عقلية ووجدانية وجمالية . . وكمحاولة لتعريفه إجرائيا نقول : إن التذوق الأدبي نشاط إيجابي يقوم به المتلقي (قارئا أو مستمعا) إجابة للتأثر بنواحي الجمال الفني في النص ما بعد تركيز انتباهه عليه، وتفاعله عقليا ووجدانيا على نحو يستطيع به تقديره والحكم عليه . ويتخذ هذا النشاط أشكالا بارزة ومنوعة من السلوك اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه . وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى الطالب من ناحيتي الكم والموضوع . وسبيل ذلك تحديد مدى نمو المهارات التذوقية . ولقد تناولنا بالتفصيل دراسة المهارات التذوقية في بحث آخر. والذى نوصي به هنا هو ضرورة تحديد المهارات اللغوية والتذوقية المطلوب تنميتها عند الدارسين، ووضع خطة لهذه المهارات في ضوء ظروف كل برنامج .

١٧ - ينبغي عند اختيار نص أدبي معين لتدريسه في برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ألا تحكمنا شهرته أو شهرة كتابه . فقد يكون لكبار الأدباء والشعراء نصوص لا ينبغي أن تقدم في هذه البرامج إما لصعوبتها اللغوية ، وإما لطابعها المحلى ، وإما خصوصية التجربة فيها أو تناولها لقيم غير مرغوبة وإما لاشتمالها على أفكار ومفهومات لا نود تقديمها للدارسين .

إن من الملاحظ في برامج تدريس الأدب العربي لغير الناطقين باللغة العربية اشتمالها على معظم النصوص الأدبية المقررة على التلاميذ العرب . وما دفعنا إلى ذلك إلا أننا توارثناها جيلا عن جيل ، وارتبطت أسماء أصحابها بتاريخنا التعليمي وبحياتنا الثقافية .

١٨ - والمعايير التي ينبغي أن تحكمنا عند اختيار النصوص الأدبية المقررة كثيرة منها :

أ- أن تسهم هذه النصوص في زيادة الرصيد اللغوى عند الدارسين ، وأن تشتمل على التراكيب اللغوية التي تساعدهم على الاستعمال الحي للغة، ولعل هذا يفرض أن تكون التراكيب اللغوية المعلمة شائعة الاستعمال في الكتابات العربية . لا أن تكون نادرة مهجورة ومن ثم قليلة الجدوى .

ب- أن تتناسب مع خبرات الدارسين وعقولهم وباللغة التى تناسبهم .

ج- أن تحظى النصوص الأدبية ذات الطابع الإنسانى العام بأولوية الاختيار ، يليها تلك التى تعبر عن المجتمع العربى بقيمه الخاصة وطابعه الفريد .

د- أن يراعى فى المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية أن تكون القصائد المختارة قصيرة ذات أوزان مجزوءة أو مقاطع قصيرة سهلة التناول ذات نغم مترابط يسهل على الدارس الانتقال من بيت إلى بيت ، وقواف بسيطة سهلة . ويتدرج الأمر بعد ذلك إلى اختيار قصائد مختلفة الأوزان متباينة القوافى .

وغنى عن القول : أن دعوتنا إلى اختيار نصوص مجزوءة الوزن سهلة الإيقاع لا تنسحب على مضمون هذه القصائد . فلا مسوغ فى رأينا لاختيار قصائد تافهة المضمون أو ضحلة الأفكار أو بسيطة المعانى بحجة العجز اللغوى عند الدارسين فى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها . والغريب أن فى بعض كتب تعليم اللغة العربية للكبار من الناطقين بلغات أخرى ، نصوصا تخاطب الأطفال ناهيك عن الأناشيد .

هـ- أن يراعى تحقيق التكامل بين الفروع المختلفة من أدب ونصوص وبلاغة ونقد . . إن تدريس بعض هذه الفروع ليس غاية فى ذاته ، ولا أحسب أن مقررا لتدريس المفهومات البلاغية بالذى يستهدف زيادة حصيلة الدارسين من هذه المفهومات ، كما لا نحسب أن مقررا لتدريس تاريخ الأدب العربى بالذى يستهدف فقط تزويدهم بحقائق التاريخ ومجريات الأحداث فى المجتمع العربى .

إن الهدف الأسمى من هذا كله هو تدريب الدارس على القراء الجيدة للأدب وفهمه الثقافة العربية وتنمية التذوق الأدبى عنده .

١٩- ينبغى عند إعداد التدريبات مراعاة عدة أمور ، من أهمها :

أ- أن تكون متنوعة ، بحيث يعالج كل منها مهارة لغوية أو تذوقية معينة .

ب- أن تكون كثيرة بحيث تغطى أكبر عدد من المهارات اللغوية والتذوقية .

ج- ألا تقتصـر على تنمية وقياس الجانب العـقلى فى التذوق ، كأن تدرب الدارس على التمـيز بين الأفكار الأساسيـة والثانوية ، وإدراك الصلة بين النص الأدبى والعصر الذى قيل فيه ، وفـهم معانى الكلمات وغير ذلك من مـهارات عـقلية . وإنما يجب أن تعـالج التدريبـات أيضا المـهارات الوجدانية والجمالية التى تندرج تحت مفهوم التذوق الأدبى .

د- أن تنقـسم إلى تدريبات تعليـمية يـستهـدف بها تنمـية ، أو إكـساب ، مهارات معينة . وتدريبات تقويمية تستهدف الوقوف على مستوى الدارس وتشخيص نقاط الضـعف عنده ،وتدريبات إضافية سواء كـانت علاجية تخص ضعاف الدارسين أو إبداعية تخص المتفوقين من الدارسين وتستثمر ما لديهم من قـدرات ابتكاريه تساعـدهم على إبداع أجناس أدبية مـعينة باللغة العربية .

هـ- أن تتيح لـلدارسين فرصة القـراءة الجهـرية التذوقيـة . التى تمثل المعنى وتنقل الفكرة بصدق وأمانة .

و- أن تخصص بعض التدريـات لإسماع الدارسين قصائد مـسجلة بصوت جيد فيسهم ذلك فى تنمية التذوق ويساعد على الإحساس بمتعة الاتصال بالتراث العربى شعره ونثره .

ز- أن يخصص بعضـها للعمل الجماعى فى الفصل وتوزيع المسـئوليات بين أكبـر عدد مـن الدارسين، مما ينمى لديهم الإحسـاس بالمشاركـة والثـقة بالنفس وتقدير الذات، والاندماج فى العمل الأدبى وليس الوقوف أمامه موقفا سلبيا .

ولعل هذا يثرى حصـة الأدب وينقلها من مجرد حصـة روتينية، إلى موقف عملى يعيش الدارس فيه الخبرة ويصنعها وليس فقط يتلقاها .

٢٠- ولنأت بعد ذلك إلى أهم معيار مـن معايير تدريس الأدب، ذلك هو الخاص باختيـار النصوص القـرآنية .. ويستمـد هذا المعيار أهميته، من أهمـية المصدر الذى نتحـدث عنه، ألا وهو كتاب الله . . فـمنذ أن نزل القرآن الكريم باللغة العـربية، والصلات بينهـما قوية لا تدفع، والأواصر وثيـقة لا تقطع، ومن المسلم به أن هذا

الكتاب الكريم قد أعطى العربية مظاهر حياتها وأرسى عوالم رقيها وانتشارها . . ولقد قدم القرآن الكريم من مظاهر الإعجاز اللغوى والطاقات البيانية ما جعله دائما ذا الأثر الكبير فى التكوين اللغوي، فضلا عن الثقافى والتربوى للدارس المسلم . من هنا يأتى الحرص على تضمين كتب تدريس الأدب العربى نصوصا قرآنية يتم تدريسها من وجهة نظر لغوية، بيانية، ثقافية . . ومع تسليمنا بأن كل ما يدرس من القرآن الكريم خير كله، إلا أننا نؤثر أن تحكمنا عدة معايير عند اختيار نصوص يتعلمها الدارسون فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والكاتب يدرك تماما أن مثل هذه القضية تحتاج إلى معالجة منفردة فى مقال خاص . ومن ثم يوجز القول هنا مركزا على خمسة معايير أساسية وهى :

أ- ينبغى ألا تحكمنا عند اختيار النصوص القرآنية طول السورة أو قصرها . إذ ليس من اللازم أن تكون قصار السور أسهلها فى التعلم، ولقد يحفظ الدارس من غير الناطقين باللغة العربية آيات متفرقات من سور طويلة بأسرع مما يحفظ سورة قصيرة يستغرق فى فهمها ونطق مفرداتها وقتا طويلا . .

ب- ينبغى أن نبدأ فى المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالآيات ذات الأثر المحسوس فى حياة الدارس، متدرجين منها إلى الآيات التى تتطلب قدرا من التفكير المجرد .

ج- ينبغى فى المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن تحظى الآيات المتعلقة بالآداب العامة ومظاهر السلوك بالأولويات المطلقة تعقبها آيات الأحكام، ثم تتناول فى المستويات المتقدمة من تعليم اللغة العربية آيات العقيدة . وبذلك نشبع قدرا من اهتمامات هؤلاء الدارسين، ونبرز لهم دور القرآن الكريم فى تكوين الإنسان ومن ثم بناء الحضارة، فضلا عن مراعاة المستوى اللغوى لهؤلاء الدارسين .

د- ينبغى اختيار بعض الآيات التى تكون فى مجموعها قصة تشد الدارس وتدربه على إجراء محاورة بأسلوب مبسط يمكن أداؤه بين جدران الفصل أو فى فترات النشاط .

هـ- ينبغى استخلاص بعض التراكيب القرآنية شائعة الاستخدام فى الكتابات العربية وتدريب الدارس عليها .

وبعد : فلست أدعي، بهذه التوجيهات، شمول الحديث عن تدريس الأدب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . أو أزعم حداثة الفكر فى كل ما قدم . لعل أقصى ما تطمح إليه هذه التوجيهات هو أن تستثير المشتغلين بتدريس الأدب العربى لإعادة النظر فيما يقدم، ولمحاولة التأكد من صدق التوجيهات وصلاحيتها لأن تأخذ مكانها فى هذه البرامج .

المراجـــــع

أولا : المراجع العربية :

١- رشدى أحمد طعيمة : دور أدب الأطفال فى إشباع حاجاتهم النفسية، دراسة مقدمة إلى **ندوة الطفولة، بمناسبة العام الدولى للطفل**، كلية التربية، جامعة عين شمس - القاهرة، مارس١٩٧٩ .

٢- ـــــ : مشكلات الانقرائية فى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، دراسة مقدمة إلى **ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى**، الرباط، مارس ١٩٨٠م .

٣- ـــــ : **وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر** رسالة ماجستير - كلية التربية، جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٧١ (غير منشورة).

٤- شكرى فيصل . **مناهج الدراسة الأدبية فى الأدب العربي**، بيروت، دار العلم للملاين، ط ٤ ، ١٩٧٨.

٥- عبد الوارث سعيد ونعيم شناعة : **مقرر ١٩٠ للمرحلة المتقدمة**، الكويت، مركز اللغات، جامعة الكويت (على الاستنسل) الفصل الدراسى الأول ١٩٧٨/ ١٩٧٩ .

٦- محمد النويهى : **ثقافة النقد الأدبي**، بيروت، مكتبة الخانجى ١٩٦٩ .

٧- محمود أحمد السيد : **الموجز فى طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**، بيروت، دار العودة، ط ١، ١٩٨٠ .

٨- محمود ذهنى : **تذوق الأدب طرقه ووسائله**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦

٩- محمود رشدى خاطر وآخرون : **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، القاهرة، دار المعرفة، ط ٢، ١٩٨١ .

١٠- مختار الطاهر : **نماذج من الأدب العربى لغير العرب، مختارات من الأدب الحديث**، الرياض، معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ١٩٧٩ .

١١- مصطفى سويف : **دراسات نفسية فى تذوق الشعر، المجلة**، القاهرة مايو ١٩٦٣

ثانيا : المراجع الأجنبية :

12- Banathy, B.&D,I, Lange " **A Design for Foreign Language Curriculum** " Lexington, D.C. Heath and Company, 1972 .

13- Birkmaier, E. M "Introduction " in Emma Birkmaier (ed) **The ACTFL Review if Foreign Language Education** ,Vol 1, 1974, pp 1-14.

14- Lado, R ."**Language Teaching , A Scientific Approach**" New York, Mc Grow - Hill, 1964 .

15- Lado, R. "**Language Testing**" New York , Mc Grow . Hill Book Company 2nd ed 1964 .

16- Loban, W . et al. "**Teaching Language and Literature**" , New York, Harcourt Brace & World , Inc , 1961.

17- Loban, W . et al. "Teaching Language and Literature" in Emma Birkmaier (ed) **The ACTFL Review if Foreign Language Education ,Vol 1 Foreign Language Education, An Overview** " Illinois, National Textbook Company, 1974 , pp.83-104.

18- London, G. "Aides To the Study of Literature" in M. Donoghue (ed) **Foreign Language and Schools, A Book of Readings,** Dubuque U.S.A.UM. C Brown Company Publishers , 2nd , 1969 >

19- Ma rquardi, W.F. "Literature for the Teaching of Cross- Culture Communication" in Altman , H & V . Hanzeil (eds) **Essays on the Teaching of Culture,** "Detroit, U.S.A Advancement Press of America, Inc. 1974 ,pp: 135 -137.

20- Mirrieless, L. "**Teaching Composition and Literature in Junior and Senior High School** , Revised Edition, New York , Harcourt Brace Company , 1952 .

21- Pattison , B. The Literature Leson" in Allen, H, and R. Campbell (eds) **Teaching English as a Second Language, A book of Reading,** Bombay , TATA Mc Grow - Hill Publishing Company LTD. 2nd ed, 1972. pp: 195 -199 .

22-Povey, J . "Literature in TESL Programs : The Language and The Culture" in, Allen, H & R. Campbell (eds) **"Teaching English as a Second Language"** Bombay , TATA Mc Grow - Hill Publishing Company Ltd. 2nd ed, 1972. pp: 185 –191 .

23- Rodger, A. "Literature and Teaching the Literature" in Fraser, H. & W. Donnell (eds) **Applied Linguistice and The Teaching of English,** London, Longman, 1973, pp :88 -89 .

24-Smith E. et al **"Appraising and Recording Student Progress"** New York, Harper & Borthers, Vol 3 . 1942 .

25- Toiemah, R.A. Designing A unit for Teaching A Foreign Culture **"Jaurnal of the College Education"** ,Mansoura University, Vol 11 No. 2,1978 pp: 1 -55.

26- : ---------------- –"The USE of CLOZE to Measure the Proficiency, of Students of Arabic as A Second Language in Some Universities in the U.S.A of Minnesota , Minneapolis, Minn. U.S.A. 1978 .

27- Wood. F.T. **"Exercises in Literary Appreciation"** , London, Macmillan Company, 1949.

الباب التاسع

الثقافة العربية والإسلامية

مفاهيمها وتدريسها



الفصل الأول : مفهوم الثقافة

الفصل الثانى : الإطار الثقافي

الفصل الثالث: الثقافة العربية والإسلامية

الفصل الرابع : الثقافة وقضايا العصر

الفصل الخامس : تعليم العربية فى المجتمع المعاصر

الفصل السادس : تدريس الثقافة

الفصل الأول

مفهوم الثقافة

هدف الفصل :

إن اللغة والثقافة يسيران يدا بيد . . حتى درجت بعض الجامعات الأمريكية، ومنها جامعة مينسوتا، على النظر إلى الثقافة على أنها المهارة الخامسة من مهارات تعليم اللغات يسبقها المهارات اللغوية الأربع المعروفة . استماع وكلام وقراءة وكتابة. ويلزمنا قبل الحديث عن المحتوى الثقافى وتدريسه أن نعالج عددا من الأمور من أهمها تعريف الثقافة وأهم الفروق بين الثقافة العربية والثقافة الإسلامية حتى نتهيأ لمعالجة الإطار الذى يتحدد فى ضوئه المحتوى الثقافى .

إن العلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد فى حاجة لشرح أو إيضاح، إن اللغة ببساطة هى وعاء الثقافة ولا نحسب أن من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لأسلوب حياة أصحابها قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم أى باختصار ثقافتهم . ولا يمكن من ثم أن يغفل القائم بتحليل كتاب من كتب تعليم العربية الحديث عن المحتوى الثقافى الذى يتناوله مؤلف الكتاب . والحديث عن المحتوى الثقافى يشتمل على عدة عناصر نعالجها بإيجاز فيما يلى :

المفهوم العام للثقافة :

لا نحسب مؤلفا لكتاب من كتب تعليم العربية يتصدى لتعليم هذه اللغة دون أن يدرك العلاقة بينها وبين الثقافة العربية والإسلامية ودون أن يكون ذا تصور للمفهوم العام للثقافة . ولا أود أضيع الصفحات هنا فى محاولة لتعريف الثقافة، وحسبنا أن نعرف أن العالمين الأمريكيين كروبير Kroeber وكلوكهوهن قد عرضا سنة ١٩٥٤ ثلاثمائة تعريف للثقافة . (Seely, H.N. 254.P:11) ولنتصور الآن سنة ١٩٨٤ وما أضافته ثلاثون سنة تالية للثقافة من تعريفات !

ولقد درج الناس على تعريف الثقافة بأنها تحصيل المعلومات والمعارف والخبرات وأنها تعبر عن مستوى معين من فهم الأشياء وحذقها يتوفر لبعض الناس وهم من يطلق عليهم اصطلاح «مثقفين» ولا يتوفر لآخرين وهم من يطلق عليهم «غير مثقفين» .

ويقف أمام هذا المفهوم للثقافة مفهـوم آخر ساد فى نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القـرن العشـرين وكان هـناك ما يشـبه الاتفـاق العـام بين الانثربولوجـيين والمفكرين على الأخـذ به . ذلك هو تعـريف العالم الأنثـربولوجى رالف ليتـون للثقافة بأنها : «**ذلك الكل المركب الذى يشتمل على المعـرفة والعائد والفن والأخلاق والقـانون والعادات وغـيرها من القـدرات والعادات التى يكتـسبـها بوصـفه عضـوا فى مجتمع**» . ويعود ليتون فى موضع آخر من كتابه «الثقافة البدائية» فيؤكد أن الثقافة تشتمـل على الأشياء المادية مثل الفـأس والرمح والقوس كما تشـتمل على الفنون العملية كالصيد وإشعال النار وصناعة الحراب .

الثـقافـة فى ضوء هـذا التعـريف الانثربولـوجى أوسع من مجـر د أفكار أو معلومات نظرية وخبرات . إنها أسلوب حيـاة فى زمان ومكان معينين . . والثقافة فى ضوء هذا الـتعريف أيضـا تتكون من قـسمين : أحدهمـا مادى يشتـمل على الأدوات والآلات وأنواع السكن والملبس والطعـام والشـراب ووسـائل الاتصـال والمصـانع وغيـرها . وثانيهـما معنوى يشتـمل على الأفكار والقيم والاتجـاهات وأساليب التعامل والعادات وأشكال الفنون والعلوم والآداب وغيرها .

إن من الكتب ما يتبنى المفهوم الضيق للثقافة فيقتصر على اختيار نصوص من الفكر العـربى شـعره ونثـره . . ويورد كـتابات لمفكرين وأدبـاء فضـلا عن بعض المقتطفـات من كتب التـراث العربى . ومن الكتب مـا يتسع فيـه مفـهوم الثقـافة فيتضمن من موضوعات الحياة العامة ما يعبر عن الثقافة العربية تعبيرا صادقا .

مفهوم الثقافة، إذن، أحد العناصـر التى ينظر فيها الباحث عند تحليل كتاب لتعليم العربية .

مفهوم الثقافة العربية والإسلامية :

اللغة ، كـما سبق القول، وعـاء الثقافة ـ وتأسـيسا على هذا يصبح للعـربية ثقافة تعبر عن أهلها . وتوضح أسلوب حياتهم شأنهم فى ذلك شأن الناطقين بأية لغة أخرى . .

هناك إذن ما يسمى بالثقافة العربيـة، وقد اتفق خبراء اليوسكو فى مؤتمرهم الذى عقد فى الفتـرة من ٢٩ مايو إلى ٤ يونيو ١٩٦٩ على تعريف الثقـافة العربية بأنها «**مجمـوع الحقائق والنشاطـات الفكرية والفنية والعلمية للـمجموعة المعـاصرة من**

الشعوب المنتمية إلى الحضارة العربية . كما تتمثل هذه الثقافة فى استخدام الوسائل التى تعبر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها وإلى سائر العالم وتلقى رسالة العالم وأدائها فى بلادها» .

ومع إدراكنا لحقيقة الثقافة العربية وخصائصها إلا أن الأمر فى العربية تخطى حدود هذه الثقافة عندما نزل بها كتاب الله الخالد القرآن الكريم . . ومنذ ذلك التاريخ صارت العربية لغة تعبدية يفرضها الدين الإسلامى أينما حل ويحملها معه حيثما انتشر . وبمثل ما لكل لغة ثقافة، فإن لكل ثقافة لغة هى الأقدر على التعبير عنها، وإن استطاعت غيرها أن تنقل ما فيها من أفكار . . والعربية هى لغة الثقافة الإسلامية بلا منازع . . إن بين الشعوب الإسلامية وحدة لا تنهزم، وصلة لا تنقطع، ورابطة لا يمكن فصم عراها، ما دام فى العربية كتاب لا يختلف فى نطق حرف واحد من اثنين .

ويقودنا هذا بالطبع إلى تعريف الثقافة الإسلامية حتى نقف على مواطن الفرق بينها وبين الثقافة العربية .

يقصد بالثقافة الإسلامية المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التى يقرها الدين الإسلامى متمثلا فى القرآن الكريم والسنة النبوية .

وبالنظر فى التعريفين السابقين لكل من الثقافة العربية والإسلامية يتضح الفرق بينهما ولقد عبر الدكتور تمام حسان عمر عن هذا الفرق تعبيرا جيدا نود أن نذكره بإيجاز هنا .

الثقافة العربية	الثقافة الإسلامية
١ - وصفية (تصور ما هو كائن) .	معيارية (تصف ما ينبغى أن يكون)
٢ - تقبل عناصرها الجاهلية .	ترفض العناصر الجاهلية .
٣ - ترفض الشعوبية لحطها من قدر العرب .	ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الإسلامية
٤ - محلية .	عالمية .
٥ - جذورها من العرف .	جذورها من القرآن والسنة .
٦ - يقبلها الإنسان للاعتزاز القومى .	يقبلها الإنسان للاعتزاز الدينى

الفصل الثانى

الإطار الثقافى

أطر مختلفة للمحتوى الثقافى :

لكل ثقافة مضمون داخلى وإطار خارجى فأما المضمون الداخلى فهو ما يميز ثقافة عن أخرى . إنه أسلوب الحياة الذى تنفرد به كل ثقافة أمام غيرها . أما الإطار الخارجى فيقصد به المركبات والعناصر التى تكون النظام الثقافى . وهذا الإطار الخارجى تتشابه فيه مختلف الثقافات . ففى كل ثقافة نظام عائلى ولكل ثقافة عادات فى الطعام ولا نجد اختلافات واضحة بين الأنثربولوجيين فى تحديد عناصر الإطار الخارجى الذى يتم من خلاله تصنيف الأنماط الثقافية فى كل مجتمع .

ونود أن نذكر هنا نماذج لتصور المفكرين والكتاب والمشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية للإطار الخارجى للثقافة، وهدفنا من ذلك ما يلى :

أولا: اقتراح موضوعات تترجم مفهومى الثقافة العربية والإسلامية إلى أشياء محسوسة يستعين بها معد البرنامج فى اختيار وتصميم الأنشطة اللغوية التى يمكن أن تدور حول هذه الموضوعات . ويستعين بها مؤلف الكتاب فى إعداد دروسه وبث المفاهيم الثقافية التى يريد تعليمها للدارسين من خلال تعليمهم اللغة . وأخيرا يستعين بها المعلم فى تدريس الثقافة العربية والإسلامية وتجسيد مفاهيمها فى أشكال حية ملموسة .

ثانيا: تزويد الباحثين بقائمة بالموضوعات والعناصر التى يجب أن يلتفتوا إليها عند تحليلهم أو نقدهم لكتب تعليم اللغة العربية أو برامج تعليمها أو النشاط الصفى فيها . والحديث عن الإطار الخارجى للثقافة حديث طويل قد لا يتسع له المجال هنا فضلا عن طبيعة هذه الدراسة . ولقد توفر لنا عدد كبير من تصميمات للإطار الخارجى للثقافة قدمها عدد من المفكرين نشير إلى بعضها :

(أ) إطار ويسلر Wesler : تعبر الأنماط أو التصنيفات للعناصر والمركبات الثقافيـة الآتية عن الحد الأدنى الذى لا بد من توافره فى كل ثقافة مـهما انخفض مستواها الثقافى :

(١) اللغة .

(٢) العناصر والمركبات المادية .

- عادات الطعام .
- المأوى .
- وسائل النقل والسفر .
- الملبس .
- الأدوات والآلات .
- الأسلحة .
- المهن والصناعات .

(٣) الفن : النحت والرسم والموسيقى وما إلى ذلك .

(٤) الأساطير والمعارف العلمية

(٥) التصرفات الدينية .

- الأشكال الطقوسية .
- طقوس المرض .
- طقوس الموت .

(٦) الأسرة والنظم الاجتماعية .

- أشكال الزواج .
- نظم التسلسل القرابى .
- الميراث .
- الضبط الاجتماعى .
- الألعاب .

(٧) الملكية .

- الملكية العقارية وملكية الأشياء المنقولة .

- مستويات قيمة الأشياء والتبادل .

- التجارة .

(٨) الحكومة .

- الأشكال السياسية .

- الإجراءات القانونية والقضائية .

(٩) الحرب (عاطف وصفى، ٤٦، ص ٩٣) .

(ب) إطار بروكس : قدم نلسن بروكس Brooks تصنيفين للإطار الخارجى للثقافة . أحدهما موجز يقتصر على ذكر عناوين واسعة . وثانيهما مفصل يشرح فيه ما ينطوى تحت كل عنوان من هذه العناوين وقد قسم كلا من هذين التصنيفين إلى قسمين : أحدهما خاص بالفرد Personal وثانيهما خاص بالمؤسسات Institutional

وفيما يلى التصنيف الموجز (Brooks, N.30, P.143) .

(١) بالنسبة للفرد :

- الشخصية .

- اللغة .

- الملامح والإشارات .

- مفهوم الزمن .

- مفهوم المكان .

- الروابط الاجتماعية .

- التعلم .

- الصحة .

- المرونة .
- الروابط الروحية .
- اللعب والفراغ .
- الأخلاقيات .
- الجماليات والمرح .
- القيم .
- الدين .
- الأبطال والأساطير .
- الجنس (دون الرجل والمرأة) .
- المحرمات .
- تقاليد الزواج والأفراح .
- التملك .
- وسائل كسب الرزق .
- السلطة .
- الاحتفالات
- المكافآت والمزايا .
- الحقوق والواجبات .

(٢) بالنسبة للمؤسسات :

- التعليم .
- الكنيسة .
- السياسة .
- الحكومة .

- الجيش .
- دور القضاء .
- التجارة والمال .
- الصناعة .
- البنوك والعملة .
- المسرح والسينما
- المتاحف والمعارض . .
- الملامح التاريخية .
- المجتمع .
- الكلمة المطبوعة .
- الإذاعة .
- الرياضة والجمهور .
- الترويح .
- المستشفيات .
- السجون .
- وسائل الاتصال .
- المواصلات .
- الضرائب والتأمين .
- الأدب .
- الموسيقى والفن .
- التكنولوجيا .
- العلاقة بالبيئة .

أما عن التصنيف التفصيلي للإطار الخارجي للثقافة والذي قدمه أيضا بروكسي فقد ناقشه في مقاله : «مقدمة للثقافة من أجل معلمي اللغات الأجنبية» .

(جـ) إطار دوناهيو : قدمت ميلدرد دوناهيو Donoghue تصورا للإطار الخارجي للثقافة في كتابها «اللغات الأجنبية وطفل المدرسة الابتدائية» .

(Donoghue , M. R. ١٦٢ . PP : ٩٠ - ٩١) وفيما يلي عناصره :

(١) فئة الثقافة الثانوية .

١- الخصائص البيولوجية للناس .

- لون الجلد .
- البنية .
- الأمراض الشائعة .
- أشياء أخرى .

٢- مصادر الخام .

- الفحم .
- المعادن الخام .
- الثروة المائية .
- البترول .
- المقاطعات غير المستغلة .
- تنوع المناخ .
- أشياء أخرى .

٣- الجغرافيا .

- الانعزال .
- المسافات المقارنة .
- أشياء أخرى .

٤- التاريخ .

- الاكتشافات .

- أشكال الغزو والفتوحات .

- أشياء أخرى .

(٢) الفئة التكنولوجية .

١- الحصول على الطعام واستعماله .

- الزراعة .

- الأعداد .

- التقديم .

- أشياء أخرى .

٢- المأوى والسكن .

- المبانى .

- الأفنية والحدائق .

- أشياء أخرى .

٣- الملابس .

- العمر .

- الطبقة الاجتماعية .

- الزى القومى .

- الأشكال .

- أشياء أخرى .

٤- الأدوات .

- الطاقة البشرية .

- الثروة الحيوانية .

- الثروة الآلية .

- أشياء أخرى .

٥- المواصلات .

- الحيوانات .

- البشر .

- الآلة .

- أشياء أخرى .

(٣) فئة التنظيمات الاقتصادية .

١- نظام البيع والشراء .

٢- الإصلاح الزراعى .

٣- أنشطة أخرى .

(٤) فئة التنظيمات الاجتماعية .

١- القرابة والعائلة والزواج .

٢- العرق والطائفية .

٣- التجمعات المحلية (القرى، مساكن ذوى الدخل المرتفع . . إلخ) .

٤- جماعات العمل والاهتمامات (حسب المهنة والدخل والتعليم والحراك الاجتماعى . .) .

(٥) فئة التنظيمات السياسية .

١- القانون .

٢- الحكومة .

(٦) فئة التعليم .

١- المدارس وطرق التدريس .

٢- الكليات والجامعات .

٣- المصادر التعليمية .

(٧) فئة الجماليات .

١- الاحتفالات .

٢- الموسيقى .

٣- المرح .

٤- الرياضة .

٥- ألعاب الأطفال والدمى .

٦- الألعاب النارية .

٧- الأدب .

٨- المسرح والسينما .

٩- أشياء أخرى .

(٨) فئة النظرة إلى العالم .

١- النظرة إلى الله وما وراء الطبيعة .

- المرض .

- الأولياء .

- السحرة والشعوذة .

- أشياء أخرى .

٢- النظرة إلى الإنسان .

- دور الرجل .

- مقومات الشرف .

- أشياء أخرى .

٣- النظرة إلى المجتمع والطبيعة .

- الأبطال .

- الوطنية .

- أشياء أخرى .

(د) إطار فينوكيرو : قدمت مارى فينوكيرو **Finocchiaro** إطارا آخر فى كتابها «تدريس الإنجليزية كلغة ثانية» (٣٥ - ٣١ : Fi- . M . ١٦٩ , PP nocchiaro) وفيما يلى نعرض هذا الإطار :

(١) التعارف .

١- عبارات التحية، عبارات التوديع، عبارات تقديم الناس .

٢- الطرق المختلفة لتعبير الإنسان عن اسمه .

٣- التعريف بالنفس وبالآخرين .

٤- العنوان والسن .

(٢) الفصل الدراسى .

١- أسماء المواد التعليمية .

٢- أسماء ومواقع الأجزاء المختلفة للحجرة .

٣- تعريف الأنشطة (القراءة، الكتابة . . إلخ) .

٤- البرنامج (عدد ساعات المواد الدراسية والأنشطة داخل وخارج الفصل) .

(٣) المدرسة .

١- موقع الحجرات والأماكن [illegible] المسرح، مكتب المدير) .

٢- الناس فى مبنى المدرسة (الأسماء، الوظائف، الخدمات [illegible]) .

٣- القواعد والأنظمة · عند الحريق، وقت الوصول، استعمال السلالم) .

٤- الأنشطة المدرسية مثل برامج الأندية، المنظمة العامة، برامج الاجتماعات، الصحف اليومية، المجلات .

٥- مجالس الآباء .

(٤) الأسرة .

١- الأعضاء .

٢- العلاقات والأعمار .

٣- البيت .

- الحجرات المختلفة واستعمالاتها .

- تأثيث كل منها .

- عمليات التنظيف .

- إجراءات الأمن .

٤- وظائف ومهن الأعضاء فى الأسرة .

٥- وجبات الطعام .

٦- ممارسة الأنشطة الصحية والمشكلات .

٧- الملابس (بما فى ذلك التغيرات الموسمية الضرورية) .

٨- الأنشطة الترويحية .

(٥) المجتمع المحيط .

١- البيوت .

٢- المبانى غير السكنية (المكاتب، السينمات، المكتبة .. إلخ) .

٣- إمكانيات المواصلات (التوجيهات، التذاكر) .

٤- وسائل الاتصال (التليفون، البريد، الصحف، التليفزيون) .

٥- خدمات المواطنين (البقالة، البنوك .. إلخ) .

٦- الوكالات والهيئات الحكومية المحلية مثل مكاتب البريد وأقسام الشرطة، ومراكز الإطفاء .

٧- أماكن الترويح مثل الحدائق، المكتبات، المراكز الاجتماعية السينمات والمسارح .

٨- الفرص التعليمية والتربوية (كذلك للوالدين) .

٩- أماكن العبادة .

(٦) المجتمع الأوسع .

١- الخدمات الصحية .

٢- العادات .

٣- المواصلات والاتصالات .

٤- الحكومة، على مستوى المدينة والولاية والوطن .

٥- المراكز الريفية والمدنية .

(٧) التراث الثقافى لمتحدثى الإنجليزية .

١- العطلات .

٢- الأبطال والتاريخ .

٣- الوثائق التاريخية والخطب .

٤- الأغانى .

٥- الموسيقى، الأدب، وأشكال الفنون .

(٨) التوجيه (هذا المجال تمت معالجته بتفصيل أكثر لأهميته بالنسبة للدارسين الجدد) .

١- الاجتماعى .

- إمكانيات الترفيه، العناوين الملامح الخاصة، الرسوم، شروط القبول) .

- العلاقات الاجتماعية : اللعب مع الآخرين فى المدرسة والمجتمع .

- العادات والتقاليد .

* عبارات التحية والتوديع .
* الطعام : أوقات الوجبات، أنواع المطاعم، عادات خاصة .
* العطلات : الهدايا، الزيارات، بطاقات التحية .
* الملابس : موسمية، رسمية، غير رسمية، مناسبات خاصة .
* الاتصالات : الخطابات، البرقيات، التليفونات .
* المواصلات . نظام الحجز .
* أنماط السلوك فى مواقف متنوعة .
* التربية الاستهلاكية : الشراء بالتقسيط، الرصيد، الإقراض .
* الآداب والمجاملات الاجتماعية فى مواقف مختلفة .

٢- التربوى .

- فرص مواصلة الدراسة (مثل التوجيه الجامعى) .
- منطلقات القبول لمؤسسات التعليم العالى الرياضى، التربوى إلخ) .
- المنح المتاحة .
- التدريب التربوى والتخصص لمجالات عمل معينة .
- تعليم الكبار أو برامج الدراسات العامة .
- المكتبة وإمكانيات المتاحف .

٣- المهنى .

- فرص العمل بعد التخرج ـ العمل الإضافى .
- متطلبات أنماط مختلفة من العمل .
- وسائل الحصول على عمل : الوكالات، الصحف، هيئات حكومية، خطابات، إلخ .
- ملء طلبات الوظيفة، واستمارات الضمان الاجتماعى .
- الحصول على عمل : الملبس والسلوك المناسب فى المقابلة .
- تسليم العمل : المواظبة، الأداء، العلاقات الإنسانية .
- قوانين العمل : الامتناع عن موقع الضرائب، المعاش (راتب التقاعد)، الحقوق والمسئوليات .

٤- غير المهنى .

- إمكانيات المجتمع المحلى مثل المراكز المحلية والمعارض .
- الهوايات : أنواعها (داخل البيت وخارجه) .
- الفنون والحرف اليدوية، الرياضة، أين تتعلم تكلفتها . . إلخ .
- إمكانيات الترفيه الخاصة والنوادى .
- الرياضات الشعبية فى المجتمع المحلى أو المدينة (مشاركون ومشاهدون).
- برامج الأندية فى المدرسة .

٥- الأخلاقي والروحي .

- مبادئ الحقوق الإنسانية .

- حقوق الأفراد ومسئولياتهم .

- أماكن العبادة : عناوينها، الطوائف والملل، اللغات الخاصة للعبادة .

(٩) متفرقات :

١- التعبير عن الوقت .

٢- أيام الأسبوع .

٣- شهور السنة .

٤- الجو واحتياطات الأمن .

٥- الفصول .

٦- الأوزان، الحجوم، المقاييس، النقود .

٧- عبارات المجاملة، الموافقة، الرفض (مثل : طبعا، عفوا، لو سمحت .. إلخ) .

الفصل الثالث

الثقافة العربية الإسلامية

نحو إطار للثقافة العربية الإسلامية :

التصنيفات السابقة للإطار الخارجي للثقافة ظهرت كما هو واضح، في ظل الثقافة الأمريكية . ومع تسليمنا بأوجه التشابه بين الثقافات المختلفة فيما يتصل بالإطار الخارجي للثقافة، إلا أن السؤال الذى يطرح نفسه هنا هو : هل يمكن وضع تصور للإطار الخارجي للثقافة العربية والإسلامية يصلح لبرامج وكتب تعليم العربية ؟ وما خصائص هذا الإطار ؟ وفيم يختلف عن سوابقه من أطر قدمها مفكرون غربيون ؟

الإجابة الموضوعية الدقيقة على هذه الأسئلة أمر ليس باليسير .

ذلك أن الإطار المقترح ينبغى أن يحدد أمرين : أحدهما المواقف التى يتوقع أن يمر بها الدارسون فى برامج تعليم العربية عند زيارتهم البلاد العربية المختلفة . : وثانيهما موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التى يبدى هؤلاء الدارسون اهتماما بها ويرغبون القراءة حولها . وبذلك يمكن تزويد مؤلفى الكتب بقائمة أكثر موضوعية وأدق تعبيرا عن الثقافة العربية والإسلامية .

أجريت دراسة ميدانية استطلاعية على خمسين طالبا من ثلاث عشرة دولة عربية استهدفت من بين ما استهدفته : تحديد المواقف العامة التى يتوقع أن يمر بها الدارسون الأجانب فى تعاملهم اليومى عند الاتصال بمتحدثى العربية فى بلادهم. ويقصد بالعمومية هنا : أن تمثل هذه المواقف القاسم المشترك بين ما يمر به دارسو العربية من غير الناطقين بها بالرغم من تنوع أغراضهم وتباين اهتماماتهم وتعدد اختصاصاتهم.

ولقد تم استخراج نتائج الاستبيان الذى طبق على هؤلاء الطلبة العرب وقسمت هذه المواقف إلى ثلاثة مستويات : أولها : مواقف أساسية يتفق أغلب أفراد العينة على أن الأجانب يتوقع أن يمروا بها كثيرا ومن ثم المحاور التى ينبغى أن تدور حولها دروس وبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها فى مرحلة المبتدئين.

وثانيها : مواقف ثانوية يتفق أغلب أفراد العينة على أن الأجانب يتوقع أن يمروا بها أحيانا . ومن ثم يرى إرجاء الحديث عنها أو تناولها فى كتب وبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بهـا فى مرحلة المبتدئين . وثالثها : مـواقف نادرة يتفق أغلب أفراد العينة على أن الأجانب يندر أن يمروا بها فى البـلاد العربية أو يندر- إن مروا بها- أن يحتـاجوا إلى استخـدام اللغة العربية فـيها . وقد تم حـصر هذه المواقف تحت عشرين مجالا هى :

١- البيانات الشخصية .

٢- السكن .

٣- العمل .

٤- وقت الفراغ .

٥- السفر .

٦- العلاقات مع الآخرين .

٧- المناسبات العامة والخاصة .

٨- الصحة والمرض .

٩- التربية والتعليم .

١٠- فى السوق .

١١- فى المطعم .

١٢- الخدمات .

١٣- البلدان والأماكن .

١٤- اللغة الأجنبية .

١٥- الجو (المناخ) .

١٦- المعالم الحضارية .

١٧- الحياة الاقتصادية .

١٨- الدين والقيم والروحية .

١٩- الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية .

٢٠- العلاقات الزمانية والمكانية .

ولا نحسب المجال يتسع لذكر المواقف التفصيلية التى تنضوى تحت كل مجال . هذا من حيث المواقف العامة . أما من حيث موضوعات الثقافة العربية والإسلامية التى يبدى الدارسون الأجانب اهتماما بها وميلا للقراءة حولها فقد أعد الكاتب دراسة حول موضوعات القراءة التى تهم الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . وقد طبق الاستبيان على ٢٨٠ من هؤلاء الدارسين فى بعض البلاد الإسلامية، وفى بعض معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى مكة المكرمة والرياض . وقد أجريت الدراسة ١٩٨٤ ونشرت بالتفصيل فى كتابنا «الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس» .

وما يهمنا الآن هو عرض ما انتهت إليه الدراسة من نتائج . علها تصلح إطارا لتقديم الثقافة العربية الإسلامية فى كتب القراءة والأدب لغير الناطقين باللغة العربية .

تفاوتت درجة اهتمام الطلاب نحو موضوعات الثقافة العربية الإسلامية، إذ يأتى بعضها فى المرتبة الأولى وبعضها فى المرتبة الثانية . بينما يتأخر البعض الآخر للمرتبة الثالثة . وفيما يلى حصر لهذه الموضوعات :

(أ) **موضوعات المرتبة الأولى** : حظيت الموضوعات الآتية بأعلى درجة من الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى قراءتها عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية : (يشير الرقم إلى موقع الموضوع من الاستبيان المرفق) :

١- مفهوم الإسلام وأركانه .

٢- حول القرآن الكريم (نزوله، سوره، جمعه . . .إلخ) .

٣- تفسير القرآن الكريم .

٤- إعجاز القرآن الكريم (البيانى، العملى . . إلخ) .

٥- القراءات وأصول تجويد القرآن الكريم .

٦- ترجمات معانى القرآن الكريم .

٧- السنة النبوية (تعريفها، تدوينها، مكانتها فى الإسلام . . . إلخ) .

٨- سيرة الرسول ﷺ.

٩- صور من أخلاق الرسول ﷺ .

١٠- مصادر التشريع الإسلامى .

١٥- نظام العمل فى الإسلام (شروط العمل، حقوق العامل وصاحب العمل ... إلخ) .

١٧- النظام الاقتصادى فى الإسلام .

١٨- نظام الميراث فى الإسلام .

٢٥- تاريخ المساجد فى بعض البلاد الإسلامية .

٢٦- المسجد الحرام بمكة المكرمة وقصة بنائه .

٢٧- المسجد النبوى وقصة بنائه .

٢٩- أسس العقيدة فى الإسلام .

٣٠- دور العبادة فى الأديان الأخرى .

٣١- ظاهرة الوحى فى الإسلام .

٣٢- نظرة الإسلام إلى النفس الإنسانية .

٣٣- أسس الأخلاق فى الإسلام .

٣٥- العلاقة بين اللغة العربية والإسلام .

٣٨- مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

٤٥- تعدد زوجات الرسول ﷺ.

٤٨- حقوق الزوج والزوجة فى الإسلام .

٤٩- الطلاق فى الإسلام .

٥٠- نظام الأسرة فى الإسلام .

٥١- حقوق وواجبات المرأة فى الإسلام .

٦٠- دور العلماء والمفكرين المسلمين فى صنع الحضارة العالمية .

٦١- تأثير الإسلام فى ثقافات الشعوب الأخرى .

٦٣- حركات التبشير ضد الإسلام .

٦٤- خصائص الحضارة الإسلامية ومستقبلها .

٨٣- النظام السياسى فى الإسلام .

٨٥- كيف انتشر الإسلام .

٨٧- المسجد الأقصى (تاريخه، مكانته فى الإسلام . . . إلخ) .

٨٩- نظرة الإسلام إلى الحرب (أغراضها، قواعدها . . . إلخ) .

٩٠- رأى الإسلام فى مشكلات العصر (الفقر، البطالة . . . إلخ) .

٩٦- صور من الجهاد الإسلامى اليوم .

٩٧- قصص القرآن الكريم .

١١٦- طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .

١١٧- موقف الإسلام من قضايا العلم الحديث .

١١٨- نظرة الإسلام إلى العلم .

١٢٦- المذاهب الأربعة وأئمتها (ابن حنبل، أبو حنيفة، مالك، الشافعى).

١٢٨- موقف الإسلام من الأديان الأخرى .

١٣٥- مدينة القدس بين الإسلام والديانات الأخرى .

١٤٣- لماذا حرم الإسلام الزنا والربا والقمار والخمر .

١٥١- أساليب ووسائل الدعوة الإسلامية .

١٥٢- كيف دعا الرسول ﷺ الملوك إلى الإسلام .

١٥٣- الآثار الإسلامية فى مكة والمدينة .

١٥٦- الحرية فى الإسلام .

١٥٧- حقوق الإنسان فى الإسلام .

(ب) موضوعات المرتبة الثانية : حصلت الموضوعات الآتية على درجات أقل من درجات موضوعات المرتبة الأولى من حيث الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى القراءة عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية :

١١- موقف الإسلام من الماركسية .

١٢- موقف الإسلام من الرأسمالية .

١٣- أساليب تحصيل الثروة وتنميتها فى الإسلام .

١٤- تأثير الثقافة العربية فى الثقافة الغربية .

١٦- موقف الإسلام من التعامل مع البنوك المعاصرة .

٢٨- نساء شهيدات فى الإسلام .

٣٤- مشكلات نشر اللغة العربية فى لغات بعض الشعوب المسلمة .

٣٦- تأثير اللغة العربية فى لغات بعض الشعوب المسلمة .

٣٧- الخط العربى (تاريخه، أنواعه، مشكلاته) .

٣٩- عوامل التطور فى اللغة العربية ز

٤٠- دور الاستعمار فى محاربة اللغة العربية .

٤١- خصائص الكتابة العربية .

٤٢- أنواع المعاجم والقواميس العربية .

٤٣- شعر الرثاء فى الأدب العربى .

٤٤- المرأة العربية فى الحياة العامة .

٤٦- قضية الزواج من المرأة غير المسلمة .

٤٧- أسباب عدم تزويج غير المسلم من المرأة المسلمة .

٥٢- تنظيم النسل فى الإسلام Birth Control .

٥٣- التبنى فى الإسلام Adoption .

٥٤- أدب وتقاليد الزيارة فى الثقافة الإسلامية .

٥٥- تقاليد العلاقة بين الكبير والصغير فى الإسلام .

٥٦- التحديات التى تواجهها الثقافة الإسلامية اليوم .

٥٧- أسباب ركود الحضارة الإسلامية .

٥٨- مكانة المكتبة فى الحضارة العربية (مكتبة بغداد، وقرطبة .. إلخ) .

٥٩- الغزو الفكرى، أبعاده، وأساليب مواجهته .

٦٢- المستشرقون وموقفهم من الإسلام .

٦٥- الإذاعات العربية وبرامجها .
٦٧- الصحف العربية (أنواعها، اهتماماتها . . . إلخ) .
٦٨- حقوق الطفل فى الإسلام .
٦٩- موقف الإسلام من الشعر .
٧٠- أشهر الخطباء فى الإسلام .
٧٨- تقاليد الشعوب العربية فى رمضان .
٨٤- جامعة الدول العربية .
٨٦- قضية فلسطين .
٨٨- دور المرأة العربية فى النشاط السياسى .
٩١- دعوة الإمام محمد بن عبد الوهاب .
٩٢- بعض الحركات الإسلامية (مثل السنوسية، والمهدية . . . إلخ) .
٩٣- العلاقات بين الدول العربية والعالم .
٩٤- الأقليات الإسلامية فى العالم ومشكلاتها .
٩٥- فكرة الجامعة الإسلامية .
٩٩- تاريخ الطب فى الحضارة العربية الإسلامية .
١٠٢- مسرح الأطفال فى البلاد العربية .
١٠٨- الدرجات العلمية فى البلاد العربية (أنواعها، شروط الحصول عليها) .
١١٠- مشكلة الأمية فى البلاد العربية .
١١١- الجامعات الإسلامية الكبرى (الأزهر، الزيتونة، عليكرة . . إلخ).
١١٢- الجامعات العربية ونظم الدراسة فيها .
١١٣- نظم التعليم العام فى البلاد العربية .
١١٤- تعليم البنات فى البلاد العربية .
١١٥- أهداف التربية الإسلامية وميادينها .
١١٩- مشكلة هجرة العقول العربية إلى أوربا وأمريكا .
١٢٧- الفرق المختلفة (الشيعة، المعتزلة، الخوارج . . . إلخ) .

١٢٩- حقوق أهل الكتاب فى الإسلام .

١٣١- قصص عن الرحـالة العرب والمسلمين (ابن جبـير، ابن بطوطة... إلخ) .

١٣٢- نصوص من أمهـات الأدب العربى (البيان والتبـيين، الكامل للمبرد ... إلخ) .

١٣٣- القمر الصناعى العربى .

١٣٤- مشكلات التنمية فى بعض المجتمعات المسلمة (باكستان، إندونيسيا، مصر) .

١٣٦- المدن العربية القديمة .

١٣٧- تاريخ دخول الإسلام فى بعض البلاد .

١٣٨- موقف الإسلام من الرسم والتصوير .

١٣٩- تاريخ المجتمع العربى قبل الإسلام (الجاهلية) .

١٤٠- الحسن بن الهيثم وعلم الفيزياء .

١٤١- هارون الرشيد .

١٤٢- مصادر الثروة الطبيعية فى العالم العربى .

١٤٥- خصائص العمارة الإسلامية .

١٤٧- الأمثال العربية .

١٤٨- موقف الإسلام من مناهج البحث العلمى المعاصر .

١٥٠- صيد الطيور العربية .

١٥٤- المتاحف الإسلامية والعربية .

١٥٥- التقويم الهجرى والفرق بينه وبين التقويم الميلادى .

(جـ) موضـوعات المرتبة الثـالثة : حصلت الموضوعـات الآتية على أقل درجة فى الوزن النسبى لدرجـة الرغبة فى قراءتهـا عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية .

١٩- التنمية الزراعية فى البلاد العربية .

٢٠- النقود العربية، أنواعها وتاريخها .

٢١- دور النفط فى المجتمع العربى .

٢٢- الثروة المائية فى البلاد العربية .
٢٣- الطاقة الذرية فى البلاد العربية .
٢٤- مشكلات التنمية فى البلاد العربية .
٦٦- التليفزيون العربى (تاريخه، وقنواته، برامجه . . . إلخ) .
٧١- الغزل العذرى فى الأدب العربى .
٧٢- خصائص الشعر العربى ومكانته فى الثقافة العربية .
٧٣- الموسيقى العربية (خصائصها، وأهم شخصياتها . . . إلخ)
٧٤- الموشحات الأندلسية .
٧٥- خصائص الأدب العربى فى عصوره المختلفة .
٧٦- نظم وتقاليد البيع والشراء فى الأسواق العربية .
٧٧- الأعياد والاحتفالات فى المجتمعات العربية .
٧٩- الأزياء العربية فى مختلف العصور .
٨٠- تقاليد الزواج فى الأسرة العربية .
٨١- الشباب العربى ووقت الفراغ .
٨٢- الفلاح والقرية العربية
٩٨- الظروف الصحية فى البلاد العربية .
١٠٠- أساليب تنشئة الطفل العربى .
١٠١- ألعاب الأطفال فى البلاد العربية .
١٠٣- مسرح الأطفال فى البلاد العربية .
١٠٤- برامج الأطفال فى التليفزيون العربى .
١٠٥- أدب الأطفال وقصصهم فى البلاد العربية .
١٠٦- نظام الهجرة واكتساب الجنسية فى البلاد العربية .
١٠٧- نظام الشرطة فى البلاد العربية .
١٠٩- احتياجات الدول العربية من العمالة الأجنبية .
١٢٠- الألعاب الرياضية الشائعة فى البلاد العربية .

١٢١- المعالم السياحية فى البلاد العربية .

١٢٢- الفنادق فى البلاد العربية .

١٢٣- سباق الخيل والهجن (الجمال) .

١٢٤- المبارزة بالسيوف فى البلاد العربية .

١٢٥- الفروسية فى الحياة العربية .

١٣٠- تاريخ الموانى العربية (الجوية، البحرية، البرية) .

١٤٤- الأثاث العربى .

١٤٦- ظرفاء العرب .

١٤٩- عادات الطعام وقيمه فى المجتمع العربى .

ولعلنا بذلك نكون قد قدمنا للباحث تصورا يستعين به عند تحليله أو تقويمه كتابا من كتب تعليم العربية . ومن الأسئلة التى يمكن طرحها عند تحليل كتاب أو تقويمه ما يلى : ما المواقف التى تدور حولها دروس الكتاب ؟ وما الموضوعات الثقافية التى يغطيها الكتاب ؟ وما نوع الثقافة التى تغلب على الكتاب ؟ هل هى الثقافة العربية التى تبرز خصائص المجتمع العربى (من المحيط إلى الخليج) أم هى الثقافة الإسلامية العالمية التى تتجاوز مرحلة الوصف إلى مرحلة المعايير ؟ وإلى أى مدى يستوفى المؤلف عرض العناصر الثقافية العربية والإسلامية ؟ وبمعنى آخر : ما منطق الأولويات فى اختيار موضوعات الثقافة العربية أو الإسلامية ؟ هل أغفل المؤلف موضوعا أكثر أهمية مما ذكره ؟ وأى الموضوعات يتم التركيز عليها ؟ وإلى أى مدى يتحقق التوازن بين عرض مفاهيم وأنماط الثقافة العربية والإسلامية ؟

الفصل الرابع

الثقافة وقضايا العصر

مقدمـــة :

يمثل تعليم املغـة امعربيـة مغيـر امناطقين بها أحـد الأنساق امفـرعيـة ملنسق المجتـمعي امعام سواء لـان المجتمع امعـربي أو الإسلاخي أو امعالمي المعـاصر . مما يعني انعكاس خا تشهده هذه المجتمعات خن تغيرات، وخا يصيبها خن تحولات، وخا يسودها خن اتجاهات على خجال تعليم املغـة امعربية مغير امناطقين بها . . ذمك أن تعليم هذه املغة شـأن المجالات امتعليمـية الأخرى لا يحدث قي قـراغ . . قاملغة وامثقافة يسيران يدا بيد .

ولا شك أن امتحديد امدكيق ملتغيـرات امتي يشهدها المجتمع بدوائره امثلاث (امعربي والإسـلاخي وامعالمي)، وأن امفهم امدكـيق ملتحولات امتي تصيـبه الآن، ورصد الاتجـاهات امتي تسوده سـوف يسهم قي لخرين أسـاسيين بخـصـوص تعليم امعربية مغير امناطقين بها ؛ هما :

أولا : اموكوف على صورة امواكع امذي يشهده هذا المجال، وامتعرف على خا قي هذه امصورة خن إيجابيـات وخا يشوبها خن سلبيات . . وميس الأخـر هنا خجرد رصد مـواكع، إنما يتعـداه إمى اموكوف على الأسـباب امكلخنة وراء امصـورة امتي تشكّل بهـا هذا امواكع، ومقد يساعـدنا ذمك نحن المشتـغلين بتعليم امعـربية مغـير امناطقين بها أن نتحرر خن جلد امذات وخداوخة تأنيب امضـمير للما حدثت خشكلة قي هذا المجال قعزوناها مقصور خنا . .

ثانيا : استـشراف المستـقبل امذي يمكـن أن يشهـده هذا المجال . وميس خن الموضوعية ادعاء المبادرة قي ذمك . قمستـقبل تعليم املغة امعربية مغير امناطقين بها حددته دراسات أخرى، وسـبقتنا قيه جهود وأبحـاث . ومكن الملاحظ أن لثيرا مما رسمتـه هذه امدراسات خن رؤى لمستقبل تـعليم املغة امعربية مغيـر امناطقين بها مم تصدكه وكائع الأحداث امتامية . ومم يظهر خا قيها خن كصور إلا عندخا نزمت إمى أرض امواكع ودخلت حيز امتنفيذ

والسبب فى ذلك بكل وضوح أنها لم تأخذ التغيرات المجتمعية فى حسابها، أو على أقل تقدير لم تعطها ما يتناسب معها من أهمية عند التنبؤ بالمستقبل، أو حصرت نطاق حركتها فى الإطار التربوى وكأنه منعزل عن السياق المجتمعى العام، أو عالجته بطريقة جزئية غابت معها أبعاد الصورة الكاملة .

من أجل هذا حرصت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإسيسكو) وهى تستشرف مستقبل العمل الثقافى فى إطار رسمها للاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامى . حرصت على تحديد الاتجاهات السائدة أو الغالبة فى الواقع الثقافى والاجتماعى والاقتصادى . تقول الاستراتيجية " نحتاج لتحديد الاتجاهات لاستخلاص ما يراه المستقبليون من اتجاهات غالبة يطلقون عليها مصطلح "الاتجاهات الثقيلة " للعشرية المقبلة والتى ليست من نسج الخيال أو الرمى بالتنبؤات، وإنما هى نابعة من تحليل دقيق لمسار الواقع الحالى، ودراسة عميقة ومستفيضة لآثاره وتقلباته من الماضى القريب، وإحاطة واعية بالعوامل الكامنة داخله أو المحيطة به أو المفاعلة معه، والمحددة جميعها لشكل تطوره فى المستقبل" .

إن الماضى كما نقول "بعد من أبعاد الحاضر" . . والحاضر "بعد من أبعاد المستقبل" . . ولا بد من معرفة ماضينا فى تعليم اللغة العربية، ورصد حاضرنا حتى نستشرف مستقبلنا . .

الاتجاهات الجديدة

يمكن تقسيم الاتجاهات مثار الحديث هنا إلى قسمين، ونقسم كل منهما إلى نوعين :

- من حيث أنواع الاتجاهات .. هناك اتجاهات عامة، ويقصد بها الاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تسود المجتمع العالمى المعاصر . وسوف نعالجها على مستويين : المستوى العالمى ومستوى العالم الإسلامى . وهناك اتجاهات خاصة ويقصد بها الاتجاهات الثقافية والعلمية والتربوية المعاصرة، وهذه بدورها تنقسم إلى نوعين : اتجاهات تغطى المجال التربوى بشكل عام . واتجاهات تتعلق بتعليم اللغة العربية بشكل خاص .

- من حيث مصدر الاتجاهات .. سوف نناقش فى هذا المجال اتجاهات ورد الحديث عنها فى الاستراتيجية الثقافية للعالم الإسلامى والتى سبق الحديث عنها .

واتجاهات تصدر عن رؤى خاصة لنا فى ضوء الواقع الذى نعيشه، والتجارب التى مررنا بها والخبرات التى تراكمت بمرور الزمن . .

والسؤال الذى نحاول الإجابة عليه هنا هو :

* ما أهم الاتجاهات العالمية السائدة على المستويين العام والتربوى مما له تطبيقات فى مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع التركيز على أبناء الجاليات العربية والإسلامية فى الغرب ؟

الاتجاهات العامة

(أ) على المستوى العالمى :

١- انتشار مفاهيم العولمة وأيديولوجيتها Globalism وإجراءات العولمة Globalization مثل اتفاقية الجات والشركات عابرة القارات وشبكات الاتصال العالمية والمؤتمرات الدولية مثل قمة الأرض . . ولقد تعدت العولمة نطاق الاقتصاد إلى السياسة والمجتمع والثقافة . . بل لقد أضحت العولمة الثقافية أخطرها .

٢- اشتداد الصراع الثقافى وسيادة الثقافة فى كل الميادين لأن التحدى الكبير الذى سيواجه العالم فى السنوات القادمة هو تحد ثقافى بالأساس، إن النزعة قوية لدى بعض الثقافات لأن تفرض نفسها على غيرها من الثقافات مهمشة إياها خاصة ثقافات البلاد النامية .

٣- الهجرات الدولية وماتحدثه من بزوغ مجتمعات متعددة الثقافة ومتعددة العرق .

٤- تفاقم الأمية حيث سيكون واحد من كل أربعة أفراد فى العالم أميا، مع التركيز على تلازم الفقر والأمية

٥- أثر التكنولوجيات الحديثة مثل الإعلاميات، والبيوتكنولوجية وصناعة المواد والألياف الجديدة وانعكاس ذلك الأثر على ثقافة المجتمع .

٦- ازدياد الوعى بحقوق الإنسان والمطالبة بأن يحصل كل إنسان على مادعت إليه الشرائع السماوية، وما أقرته المواثيق والبيانات المحلية والعالمية، والدعوة إلى التعامل مع الإنسان كإنسان وليس كأداة أو كشيء

مثل غيره من الأشياء .. لقد سادت نظرية تشيؤ الإنسان فترة طويلة من الزمان، انتهكت فيه حقوقه، وصودرت مستحقاته، وخضع حتى فى تلبية حاجاته الأساسية إلى ما يريده غيره وليس إلى ما يريده هو .. الإنسان الآن أصبح غاية .. وارتفعت شعارات حقوق الإنسان على مختلف الأصعده، وشكلت اللجان والهيئات والجمعيات الحكومية والأهلية التى تدعو إلى تطبيق مواثيق حقوق الإنسان وتراقب تنفيذها. ليس معنى ذلك أن الصورة وردية بكاملها وأن الإنسان فى هذا المجتمع سعيد بنفس القدر الذى يسعد فيه أخوه فى مجتمع آخر .. ولكن الحديث عن حقوق الإنسان على أية حال صار أكثر من قبل وارتفع صوته عاليا ..

٧- حدوث طفرة هائلة فى مجال الاتصال والإعلام أدت إلى :

أ- تعدد القنوات الفضائية وما يعنيه من تعدد المفاهيم والرؤى الثقافية وحرص كل منها على أن يجذب إليه الجمهور مما خلق بينها صراعا أكثر منه حوارا.

ب- الاختراق الثقافى لمفاهيم وقيم وعادات الثقافات والشعوب. فالعالم لم يصبح " قرية كونية " بل تحول إلى " غرفة كونية " على حد تعبير أحد المفكرين .. بل يؤثر صديقى الدكتور محمود أحمد السيد وزير التربية والتعليم بسوريا أن يسميها " فندقا صغيرا " حيث تنتفى مع عالمنا المعاصر قيم القرية وتقاليدها.

ج- تزايد نزعة المقارنة بين المستويات الحضارية عند أبناء الجيل الحالى، وغلبه روح التقليد للحضارة الغربية بماديتها وقيمها مما شكل خطرا أكيدا على قيم هذا الجيل ومستقبله الثقافى.

د- تمركز وسائل الإعلام فى أيدى مجموعة صغيرة من البشر وهى المتحكمة فى مضمون ما يبث فيها دون السماح لغيرها بالتسلل لهذه الوسائل ..

هـ - تفشى ظاهرة استخدام الإنترنت والتى تعتبر الوجه الآخر للعولمة والقوة الفاعلة لانتشارها. ولقد بلغ عدد مستخدميها فى العالم فى منتصف عام ٢٠٠٠ أكثر من ٢٥٠ مليون فرد ويتزايد هذا العدد أسبوعيا بحوالى

نصف مليون مستخدم، ولا يمثل عـدد المستخدمين فى البلدان النامية إلا نسبة قليلة قد لا تتعدى ١٠٪ بما فيهم المستخدمون فى الوطن العربى .

(ب) على مستوى العالم الإسلامى :

١- اشـتـداد الصـراع مـن أجل إحكام الطوق على الفـرد المسلم والأمـة الإسلامية من طرف مناهضى الإسلام من أعداء العدل والحرية .

٢- اشتداد الغزو الإعلامى والفكرى واللغوى مع تجنيد النخب المستفيدة منه كى تتبنى أصوله وتدافع عن محتواه وتوسع من دائرة خطابه .

٣- عودة الفـرد والمجتـمع داخل الأمة الإسلامـية إلى الأصـول والتراث، وبحث كل منها عن تأكيد الذات والفرار من سلطان فقدان الهوية .

٤- إلحاح الشـعوب الإسلامـية على الشورى وتوفـير مناخ الحرية وسـيادة الشرع والقانون والعدل .

٥- اشتداد الدعـوة للوحدة الإسلاميـة وانبثاق مؤسـسات لصياغـة مشروع إنجازها الفعلى والعملى .

الاتجاهات الثقافية والتربوية

١- تعدد مصادر المعـرفة وازدياد القنوات التى يتواصل الفرد فيـها مع مراكز العلم والبحث والتى يقف من خلالها على مسـتجدات العصر مما يفرض سرعة التحرك لمواكبتها وعدم الاعتماد على المعلم وحده أو حتى المدرسة وحدها فى تلقى المعرفة وتحـصيل العلم، أصبح التعلم الذاتى Self - in- struction ضرورة وليس ترفا . أصبح مصدرا أساسيا من مصادر الأمن وليس مجـرد وسيلة للتعـلم . نحن فى عصر أصـبح العلم فيه مـدخلا للتقـدم وممهدا طريق الحرية بكل أشكالهـا . . العلم الآن هو الحرية التى ننشدها والحلم الذى نتوق له . وليس أمامنا فى هذا المعترك إلا أن نأخذ بأسباب التـقدم . ويأتى العلم على رأسها . وفى الوقت الذى تسـتحيل فيه على المدرسة تعليم الإنسـان كل شيء، وفى الوقت الذى تتسارع فيه المستجدات حتى أصبح المستقبل أمام الإنسان غامضا يصعب التنبؤ به . . وفى الوقت الذى تتراكم فيه المعرفة وتتضاعف . . ليس أمام الإنسان إلا أن يعلّم نفسه بنفسه . . وليس له فى ذلك خيار .

من هنا صارت برامج التعلم الذاتى فى تعليم اللغات الأجنبية مطلبا ملحا لكثير من المراكز والمؤسسات .

٢- تتبوأ اقتصاديات المعرفة مكانة هامة وأساسية بين غيرها من أشكال الاقتصاد، لقد اشتد الطلب خاصة فى العقد الأخير على التعامل مع البرامج soft-wares والآلات والأجهزة hard-wares والتجارة الإلكترونية ومختلف الإمكانات التى تنتج المعرفة أو تيسر تبادلها . ولقد نتج عن هذا :

أ- ربط المعرفة بنتائجها، وما يسفر عن تطبيقها من منتجات .

ب- سرعة التطبيق لما تتفق عنه أذهان المبدعين فى هذا المجال . فلم تعد هناك مسافة بين الفكر والعمل، بين النظرية والتطبيق، بين الأيديولوجى والتكنولوجى .

ج- سن القوانين واللوائح التى تحرم أشكال الاعتداء على حقوق الآخرين فى ذلك (الملكية الفكرية وبراءات الاختراع . .).

د- التزايد المضطرد فى إنتاج البرامج الكمبيوترية وغيرها من منتجات المعرفة المحضة، فضلا عن التفنن فى توظيفها فى عمليات التعلم والتعليم . .

هـ - ظهور ما يسمى بعلم العلم أو ما وراء العلم كما يطلق البعض، وتعميق النظرة إلى الأسس والمنهجيات وليس فقط العائد والمنتجات.

و- اتساع الهوة بين من يملك المعرفة ومن لا يملكها . وما كان لهذا كله أن يمر دون أن تنعكس آثاره على تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها .

ز- التكامل بين المعرفة الأكاديمية المتخصصة والمهارات الوظيفية المرتبطة بها مثل التحليل والتركيب والنقد وحل المشكلات والكفاءة التكنولوجية .

٣- زيادة الاهتمام بالبعد الثقافى فى تعليم اللغات الأجنبية . العلاقة بين اللغة والثقافة لم تعد محل جدل أو محور نقاش . إنهما كالعملة الواحدة ذات الوجهين . ولقد دفعت وثاقة العلاقة بينهما أن اعتبرت

الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع ؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة . ومع وضوح ذلك إلا أن بعض برامج تعليم اللغات الأجنبية وكتبها لم تعد تعطى هذا البعد اهتمامه الذى يستحقه ؛ حتى دخلنا فى عصر العولمة الذى شهد جهودا مكثفة من الدول المتقدمة، وأمريكا على وجه الخصوص، لتهميش الثقافات المحلية والتقليل من شأن الدول النامية والقوميات لحساب قومية عالمية فى عالم القطب الواحد .

والملاحظ أنه على نقيض ماتتمنى الثقافة الأجنبية العالمية الواحدة (الأمريكية) فإن الثقافات المحلية بدأت يشتد عودها وبدأ الاحساس بالذاتية الثقافية يتعاظم لدى الشعوب، واستجمع كل منها مالديه من قوى لصد التيار القادم . فظهرت الدعوات إلى العودة للذات والترحم على الماضى والتمسك بالتقاليد التى بدأت تتحلل أمام التقاليد الوافدة .. وهذا كله فرض على برامج اللغات الأجنبية أن تعيد نظرتها للثقافة مفهوما وتعليما .

٤- ارتفاع مستوى المهارات العقلية والأدائية التى صارت تلزم الإنسان المعاصر ليعيش فى المجتمع المعاصر ويتواكب مع اتجاهات التطوير فيه . أصبح على الإنسان كى يضمن له موقعا فى المجتمع، ناهيك أن يكون موقعا جيدا، أن يمتلك من مهارات التفكير والبحث والتحليل والنقد مايؤهله لتحقيق آماله . وليس هذا فى نطاق ملكات الإنسان فقط بل تعداه إلى مختلف أشكال الأداء : فلم يعد مجرد إنجاز العمل مطلبا أو غاية، بل أصبحت إجادته والوصول به إلى أقصى ما يستطيع الإنسان من إتقان هو المطلب والغاية . نحن الآن فى عصر التميز .. عصر الجودة الشاملة وليس عصر " ليس فى الإمكان أبدع مما كان " ولهذا بالطبع انعكاساته على تعليم اللغات الأجنبية .. أصبحت مهارات التفكير الناقد والإبداعى والتأملى والعلمى والتحليلى وحل المشكلات والاستقصاء .. أصبحت هذه كلها موطن الاهتمام فى برامج تعليم اللغات الأجنبية ولم يعد الأمر مقتصرا فيها على تعلم نطق كلمات أو تركيب جمل ..

تحديات أمام العربية

لم يكن من المعقول ونحن نتحدث عن قضايا المجتمع العالمى المعاصر أن نغفل عن قضايا اللغة العربية وتعليمها فى هذا المجتمع .

إن لغتنا، على ما وفر الله لها من مقومات البقاء تواجه الآن وفى عصر العولمة جملة من التحديات التى تحدد كيانها، وتستهدف وجودها . ذلك أن العولمة، بالمفهوم الغربى للكلمة، ترمى من بين ما ترمى إليه إلى طمس الهويات الوطنية، وتروم صهر الثقافات المحلية فى بوتقة الثقافة الأجنبية . . . فلغتنا بهذا المعنى مستهدفة فى كيانها نظاما لغويا ومحمولا حضاريا وقيميا .

والتحديات التى تواجه اللغة العربية على مستويين : الأول المستوى العربى، والثانى المستوى العالمى . وفيما يلى نتناول مظاهر هذه التحديات على كل من المستويين :

أ- على المستوى العربى : أن اللغة العربية تواجه فى العالم العربى أزمات كثيرة لها مظاهر متعددة وأسباب مختلفة . من هذه المظاهر والأسباب ما يلى :

- مزاحمة العامية واللهجات المحلية للغة العربية الفصيحة .
- تفشى الألفاظ الأجنبية أثناء حديثهم وكتابتهم مما يؤدى إلى ظاهرة أقرب إلى التلوث اللغوى .
- نفور الطلاب من دراسة بعض فروع اللغة العربية كالقواعد نحوا وصرفا وإملاءً وبلاغة، ولعل ذلك يعزى إلى قصور فى طرائق التدريس وتدنى فى مستوى التأليف .
- الضعف الواضح بين الطلاب والخريجين فى اللغة العربية استماعا وكلاما وقراءة وكتابة .
- شيوع اللغة الأجنبية لفظا وكتابة فى لوحات بعض المحلات التجارية والمؤسسات فضلا عن إعلانات الدعاية فى وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة .
- تفشى الأخطاء اللغوية فى كثير من برامج أجهزة الإعلام والجنوح إلى العاميات المتعددة .

- ضعف مستوى كثير من معلمى اللغة العربية سواء من حيث مستواهم اللغوى أو المهنى التربوى أو حتى الثقافى العام .
- الركون إلى الأساليب التقليدية فى طرق تدريس اللغة العربية وندرة الابتكار والتجديد فيها مما يجعلها بالقياس إلى طرق تدريس اللغات الأجنبية .

ب- على المستوى العالمى : ليس الأمر على المستوى العالمى بأحسن صورة أو أفضل من زميله " المستوى العربى " فاللغة العربية تواجه تحديات كثيرة فى معظم البلاد التى تستخدم فيها أو يجرى تعليمها فيها . ومن العسير أن نستوفى الحديث عن هذه التحديات فى مختلف بقاع العالم . ولعل الحديث عن هذه التحديات فى قارة أفريقيا يقدم نموذجا لغيرها من القارات .

ومن أهم ما تواجهه اللغة العربية فى أفريقيا من تحديات ما يلى :

(١) مزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية : هذه ظاهرة لاتخطئها الملاحظة سواء فى البلاد العربية الأفريقية ذاتها أو فى البلاد غير الناطقة بالعربية . ولما كانت البلاد الأخيرة هما موطن الاهتمام فى هذه الدراسة وجب أن نسجل الملاحظات التالية :

أ- فى بعض البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية يتم تدريس اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية بينما تقدم فى مناهج المرحلة الثانوية كمادة اختيارية ضمن لغات أجنبية أخرى (الإنجليزية والفرنسية والألمانية مثلا) . والملاحظ أن الطلاب المسلمين بشكل عام يفضلون العربية من بين هذه اللغات، إلا أن المشكلة تأتى بعد تجاوزهم من المرحلة الثانوية حيث لا يسمح لهم بمواصلة التعليم العالى لافتقارهم للغات أجنبية يتم التدريس بها فى الجامعات الحكومية.

ب- وافقت الحكومة فى إحدى البلاد غير الإسلامية على تدريس العربية ضمن لغات أجنبية أخرى بالمرحلة الابتدائية على أن يتكفل الراغبون فى تعلمها بكافة نفقات ذلك دون أن تتكفل الحكومة بآيه نفقات فى هذا الأمر بحجة أن كل دولة تريد نشر لغتها هى التى تتكفل بذلك .

فاللغة الفرنسية يتحمل المكتب الثقافى الفرنسى نفقات تعليمها والمكتب الثقافى البريطانى يتحمل نفقات تعليم الإنجليزية وهكذا مع الألمانية . أما العربية من بين هذه اللغات فهى يتيمة الأب!! ـ

ترتب على هذا أن حظيت أقسام تعليم اللغات الأجنبية فى المدارس بمختلف أشكال الدعم بما فى ذلك رواتب المدرسين التى لا تنقطع شهرا . وكذلك المناهج والكتب الدراسية المجانية والقرطاسية وآلات التصوير . بل حتى المكافآت الشهرية التى تعطى لطلاب المرحلة الثانوية فى أحد البلاد لتشجيعهم على تعلم اللغات الأجنبية فى مقابل العزوف عن العربية .

والمشكلة فى مزاحمة اللغات الأجنبية للغة العربية لا تكمن فى مجرد استخدام لغة بديلا عن أخرى أو سيادة نظام من نظم الاتصال اللغوى على نظام آخر إن للاستخدام اللغوى أبعادا أكثر خطورة من قضايا اللسانيات . ومن هنا يستعرض المتحدثون عن الفرانكفونية ما يتصل بها من قضايا مختلفة منها ما يتصل بالجانب اللسانى، ومنها ما يتصل بالجغرافيا ومنها بالجانب العاطفى الروحى والمؤسساتى . ويعيدون إلى الأذهان الفرق بين الفرانكفونى Francophonie وفرانكوفيلى Francophilie ويعنى المفهوم الأخير الولاء السياسى لفرنسا فضلا عن الارتباط بها فكرا وثقافة ولغة !! .

إن الفرانكفونية تشكل رابطة عاطفية وروحية بين المتكلمين بها أفرادا وجماعات فهم يتفقون فى النظرة ويؤمنون بالقيم نفسها .

والقول نفسه يصدق على أى جماعة لغوية معينة، أى مجموعة من الناس تشترك فى لغة الاتصال بينها .

(٢) **تدنى واقع العربية** : ليس من اليسير لمعلم لغة ما أن يرى مستوى التعامل بها فى تدن مستمر . وأنها فى صراع مع قوى كثيرة . ولئن كانت اللغة تكتسب قوتها من قوة أهلها وضعفها من ضعفهم فالدائرة تدور على المعلم بعد ذلك . فلئن كانت لغته قوية يسرت لها أسباب التعليم وأثمر كل جهد فى ذلك . والعربية مع كل أسف، تواجه أمام لغات العالم الآن منعطفا خطيرا نسأل الله أن تعبره بسلام . وليس الأمر، بهذه المناسبة جديدا فمنذ ما يقرب من ربع قرن من الزمان

(١٩٧٧) كتب أحد علماء العربية وكبار مفكريها يقول" : لا يجب أن نستنيم فى اطمئنان إلى أن لغتنا . بوصفها لغة القرآن الكريم موفورة من كل سوء بحيث لا تحتاج إلى حماية أبنائها وجهدهم فى التمكين لها وتفكيرهم الدائب فى تهيئة الوسائل لتعلمها صحيحة نقية لتكون وسيلة التعبير عن فكر أبنائها وإيجاد السبيل القويمة لنشرها فى العالم الإسلامى ليتعرف دينه وتراثه الإسلامى فيزال الانفصام القائم بين الدين والدنيا فى المجتمعات الإسلامية غير العربية . إننا إذا لم نعترف صراحة منذ البداية أن لغتنا تواجه الآن محنة حقيقية بين العرب أنفسهم آل بنا الأمر إلى نوع من الخدر الذى ينسى المريض آلامه فيظن البرء ثم لا يلبث أن يزول عنه الخدر وتعاوده الآلام أقسى مما كانت بحيث لا يجدى معها ما كان يسكنها من قبل" . إن الضعف الذى يشهده واقع العربية فى بلادها يترك بلا ريب صداه فى واقع العربية فى غير بلادها . ولعل الدافع الدينى القوى هو الذى يكمن وراء الاعتزاز بالعربية والحرص على تعليمها والإقبال على تعلمها بين المسلمين من غير الناطقين بالعربية . حتى لقد ميز الصديق العزيز الدكتور السعيد بدوى على سبيل الطرفة بين نوعين من تعليم العربية ؛ الأول تعليمها للراغبين فيها (يقصد أبناء الشعوب الإسلامية غير العربية) وتعليمها لغير الراغبين فيها (يقصد العرب) .

(٣) النظرة الدونية لمعلم العربية : يحمل معلم اللغة العربية على كاهله ميراثا ثقيلا من حيث نظرة المجتمع له . ولا تستثنى من ذلك البلاد العربية مع كل أسف. إلا أن الوضع فى البلاد غير العربية أشد وطأة . إن الصورة النمطية التى رسمت فى أذهان الكثيرين فى بلاد أفريقية غير ناطقة بالعربية هى أن معلم هذه اللغة لا يصلح إلا للأعمال الدعوية كأن يكون إماما أو خطيبا أو محفظا للقرآن الكريم أو مفسرا له فى أحد الكتاتيب والخلاوى والمدارس القرآنية أو غير ذلك من مهام لا تتجاوز الأمور الدينية لما بين العربية والإسلام من صلات . ومن ثم فهو لا يصلح لمسئوليات مدنية أو مناصب قيادية أو أدوار اجتماعية أخرى قد يكلّف بها معلم المواد الأخرى .

(٤) التراجع عن الحرف العربى : من الإنجازات التى كانت قد تحققت على يد عدد من علماء اللغات العرب وعلى رأسهم المرحوم الدكتور خليل عساكر كتابة لغات بعض الشعوب الأفريقية بالحرف العربى وتحويلها من لغة منطوقة مقصورة

على التواصل الشفوى بها إلى لغة مكتوبة حتى يسجل لها تراث وأن تتواصل مع شقيقتها العربية ما دامت تكتب بالحرف العربي.

ومن بين اللغات الأفريقية التى كتبت بالحرف العربى اللغة السواحيلية ولغة الهوسا، ولغة سونكى ولغة الولف، ولغة تمنى، واللغة الصومالية، ولغة الفولانى، إضافة إلى تسع لغات محلية فى السودان واللغات التى تتكلم بها قبائل العرب المعروفون باسم البربر فى جبال أطلس إلا أن الحركة التى تشهدها الآن لغات بعض هذه الشعوب لا ينبئ بخير إذ بدئ فى إعادة كتابتها بالحرف اللاتينى .

(٥) **التخفف من بعض الكلمات العربية** : من المعروف أن لغات الشعوب المسلمة غير الناطقة بالعربية فيها ما لا يقل عن ٣٠ ٪ من المفردات العربية وأن من هذه اللغات ما يتجاوز تأثير العربية عليها ليصل إلى نسبة ٧٠ ٪ . ولقد بدأت آثار الصراع الدائر بين اللغات تؤتى ثمارها فى غير صالح العربية . إذ بدأت بعض اللغات الأفريقية تتخفف من بعض المفردات العربية إلى تبنى مفردات بديلة سواء من لغاتها المحلية أو من اللغات الأجنبية الأخرى .

(٦) **تحديات للإسلام واللغة** : ليس الأمر مقتصرا على ذلك بل إن هناك تحديات أخرى تواجه الإسلام والثقافة العربية ولغتها فى أفريقيا كلها . وعلى سبيل المثال يجمل محمد أحمد شفيع الأستاذ بالجامعة الإسلامية العالمية بالنيجر هذه التحديات فيما يلى :

١- محاولة إثبات أن المثقفين باللغة العربية لا يصلحون لتسيير الحياة العامة للشعوب، وإنما ينفعون فقط فى مجال الحياة الدينية .

٢- محاولة إيهام الناس بأن الإسلام وثقافته يعتبران عقبة فى سبيل التقدم والتطور .

٣- محاولة إقناع أبناء الساحل الإفريقى بأن العرب يريدون تعريبهم والقضاء على لغاتهم وثقافتهم الأفريقية .

٤- إيهام الناس بأن اللغة العربية لا تصلح لتعليم العلوم العصرية والتكنولوجيا الحديثة، وإنما تصلح لتعليم العبارات الدينية، مثلها فى ذلك مثل اللاتينية القديمة لغة الطقوس المسيحية

٥- القيام فى صفوف شعوب الساحل الإفريقى بدعاية مغرضة مفادها أن الدول العربية هى بلدان غنية جدا، ولكنها لا تقدم المعونة اللازمة لشعوب المنطقة . بل إن أوروبا المسيحية هى التى تعين هذه الشعوب وتقدم لهم الخدمات المتنوعة، ولذلك يجب أن يكون التعاون الثقافى الفكرى الحضارى معها وليس مع البلدان العربية .

٦- إلى جانب هذه الضغوط المعنوية، فهناك ضغوط سياسية واقتصادية كبيرة حيث إن الدول الغربية وخاصة فرنسا تشترط فى تقديم معوناتها السياسية والاقتصادية أن تتم العناية بثقافتها وتراثها ولغاتها، وأن يقوم أولو الأمر فى الدول الإفريقية بمحاربة اللغة العربية وثقافاتها الاسمية أو على الأقل التقليل من أهميتها وأهمية حملتها .

الفصل الخامس

تعليم العربية فى المجتمع المعاصر

مقدمة :

الاتجاهات الجديدة السابقة سواء ما كان منها عاما يتعلق بالأوضاع السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، أو ما كان منها خاصا يتعلق بالتربية والثقافة تفرض نفسها على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .. وما كان يمكن أن تظل هذه البرامج تدور فى فلك التدريب الآلى على مهارات اللغة والصياغة التقليدية لهذه المهارات .

إن سببا من الأسباب الرئيسة للعزوف عن هذه البرامج هو ثباتها على الحال الذى بدأت به منذ مايزيد على ربع قرن من الزمان عندما بدأت المعاهد تتسابق على تعليم العربية لغير الناطقين بها فى البلاد العربية ..

وإن سببا آخر من هذه الأسباب يكمن فى إحساس بعض الدارسين أن العربية وتعلمها أصعب بكثير من تعلم غيرها .. وفى الحقيقة فإن الصعوبة لا تكمن فى اللغة ذاتها قدر ما تكمن فى الأساليب التى تدرس بها .

آن لنا إذن أن نعيد النظر فى كل ما نقوم به ونحن نعد برامج تعليم العربية أو نؤلف كتبها والسؤال الآن هو : مالذى تفرضه الاتجاهات الجديدة السابقة من تطبيقات فى مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، خاصة لأبناء الجاليات العربية الإسلامية فى الغرب ؟

التطبيقات إذن فيما يتبقى من هذه الورقة تطبيقات عامة، إلا أن الاهتمام الأكبر سوف يكون لأبنائنا العرب والمسلمين فى المجتمعات الغربية .

(أ) العولمة الثقافية :

ليست العولمة مجرد نظام اقتصادى، بل هى أيضا نظام فكرى يمتد ليشمل مختلف قطاعات الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية وإن لم تكن أيدلوجيا واضحة المعالم مكتملة القسمات، ولئن كانت ثقافيا تستهدف تهميش ثقافات الشعوب وسيادة ثقافة عالمية واحدة، وهى الأمريكية بالطبع، فهى فى الوقت ذاته

فرصة لأن تظهر الشعوب تميزاتها الثقافية، وأن تبرز خصوصياتها الحضارية وإبداعاتها حتى لا يتحقق للعولمة بمفهومها السلبي ما تنشده من هيمنة ثقافية واختراق للثقافات الأخرى، وإفقار لها . ولعل من المفيد هنا أن نذكر المادة الأولى التي جاءت في إعلان المبادئ سنة ١٩٦٦ المنبثق من المشروع الذي احتضنته اليونسكو " الفهم المتبادل للقيم الحضارية للشرق والغرب " والذي استمر خلال عقد من الزمان (١٩٥٧، ١٩٦٦) . يقول الإعلان في مادته الأولى :

أ- كل حضارة لها اعتبارها وقيمها التي يجب المحافظة عليها واحترامها .

ب- كل شعب له الحق وعليه واجب تنمية حضارته .

ج- كل الحضارات بكل ما فيها من تنوع واختلافات عميقة وتأثير متبادل على بعضها البعض جزء من الإرث العام للبشرية .

وإذا كان هذا ما أقرته اليونسكو عام ١٩٥٧، أي منذ ما يدنو من نصف قرن من الزمان، فأحرى بنا أن نؤكد عليه الآن وأن نسأل أنفسنا، ماذا يمكن لبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها أن تقدم في هذا الإطار ؟ وكيف لها أن تعرف الآخرين بثقافتنا ؟ وكيف تساعد المسلمين منا (من غير الناطقين بالعربية) على المحافظة على تراثنا وتحصين هويتنا وغرس الثقة بإمكانياتنا في سياق الحضارة العالمية المعاصرة ؟

ماذا يعني ذلك ونحن نخطط لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ يعني كلا من :

أ- التوسع في نشر اللغة العربية، ودعم كافة الجهود التي تبذل في ذلك سواء على مستوى العالم العربي أو الدول الإسلامية أو الجاليات العربية والإسلامية في الغرب .

ب- تعزيز الثقة باللغة العربية والاعتزاز بها، خاصة في برامج تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية والإسلامية في الغرب . ذلك أن اهتزاز الشخصية لغويا هو اهتزاز لوجودها برمته .

ج- الدراسة العلمية لاهتمامات الأجانب نحو الثقافة العربية الإسلامية ومراجعة المحتوى الثقافي الذي نقدمه برامج تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها، وكذلك ما تشتمل عليه الكتب والمواد التعليميه فى هذا المجال . ولنأخذ فى الاعتبار أن اهتمامات الأجانب بثقافتنا وحاجتهم إلى تلقيها ونظرتهم إليها قد تختلف، وهى بالفعل تختلف، عن اهتماماتنا وحاجاتنا ونظرتنا بصفتنا أصحاب هذه الثقافة . إن الأجنبى يهتم بثقافتنا انطلاقا من حاجاته الثقافية لا من حاجاتنا نحن .

د- مراجعة المفاهيم الثقافية والأنماط الحضارية التى تشتمل عليها كتب اللغة العربية خاصة ما يقدم منها لأبنائنا فى المجتمعات الأجنبية . إن ثمة قيما جديدة تفرض نفسها ونحن نعلم أبناء الجاليات العربية الإسلامية وهى قيم ينبغى أن تأخذ مكانها ونحن نختار المحتوى الثقافى فى كتب تعليم اللغة العربية لهم .

هـ- إن مما ينبغى أن تحرص عليه كتب اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية والإسلامية فى الغرب ما يلي:

١- تنمية اعتزاز الدارسين بالانتماء للثقافة العربية الإسلامية وتمكينهم من التصدى لمحاولات تهميش هذه الثقافة .

٢- تقدير التراث العربى الإسلامى ودور الحضارة الإسلامية فى بناء الحضارة الإنسانية على مدى التاريخ .

٣- تحقيق التواصل بين الشعوب الإسلامية، وتأكيد قيمة الحوار مع الآخر والانفتاح على الشعوب الأخرى والتعايش بينها .

٤- تنمية اتجاهات الطالب نحو احترام ثقافات الآخرين وإن لم يقبلها .

٥- تنمية الاعتزاز بالثقافات المحلية للشعوب الإسلامية بما لا يتعارض مع قيم الإسلام ومبادئه .

٦- الإيمان بمنطق الاختلاف بين الثقافات وتنوعها ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ (١١٨) إِلاَّ مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ ... (١١٩) ﴾ [هود] .

٧- تأكيد القيم الإنسانية العامة التى تدور حول الفرد كإنسان، واحترام حقوق الإنسان بمختلف أشكالها .

٨- احترام إرادة الشعوب فى تقرير مصيرها .

٩- رفض أشكال الاستلاب الثقافى، والانبهار بالثقافات الأجنبية التى تتنافى مع قيم الإسلام وثقافته

١٠- تأكيد قيم التسامح فى الإسلام وتدعيم الإحساس عند الطالب بنبذ الإرهاب ورفض كل أشكال التطرف .

١١- تنمية اتجاهات الطالب نحو التذرع بالمعرفة دائما والسعى الجاد نحو الحصول عليها وتلمسها فى مضامنها الأصلية .

١٢- تأكيد قيمة المنهج العلمى فى معالجة القضايا وأشكال التفكير والتدرب على النظرة الموضوعية التى يتخفف الإنسان فيها من أهوائه ونزعاته الذاتية .

١٣- تقدير كل أشكال التقدم التكنولوجى والاستعداد للأخذ بأسباب الحضارة المعاصرة بما لا يتعارض مع ثقافتنا العربية الإسلامية .

١٤- تأكيد قيمة التقوى كأساس للتفاضل بين الناس، والبعد عن كل أشكال التعصب للجنسيات والمذاهب، والتريث فى إصدار الأحكام وإطلاق التعميمات فى وصف سلوكيات الآخرين من ثقافات مختلفة.

١٥- تدعيم ثقافة الشورى وتأكيد الديمقراطية كقيمة، ودعم ممارستها كأسلوب حياة وليست فقط كنظام سياسى أو قانونى .

١٦- تأكيد دور مؤسسات تنمية القيم فى حياة المسلم المعاصر، وعلى رأسها المسجد والأسرة والمدرسة .

(ب) حقوق الإنسان :

من الموضوعات التى تزخر بها أجهزة الإعلام وتدور حولها المؤتمرات وتعقد الندوات حقوق الإنسان . ولئن اختلفت الدوافع الكامنة وراء الحديث عنها سواء من يحرص عليها بحق، أو من يستعملها سلاحا، فهى واقع يفرض نفسه، ويفرض بالتالى على برامج العربية لغير الناطقين بها أن تستجيب له .

ولعلنا بداية نقف عند العلاقة بين حقوق الإنسان وتعليم اللغة بشكل عام . ويحضرنا في هذا السياق ما ورد في مشروع إطار العمل المتكامل بشأن التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية والذى أقرته الدورة الرابعة والأربعون للمؤتمر الدولي للتربية في جنيف (٣/٨ أكتوبر ١٩٩٤) ورد فيه تحت المادة ١٩ ما نصه :

إن برامج القراءة والتعبير الشفهى والتحريرى تلعب دورا أساسيا في تطوير التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية، وينبغى تعزيزها إلى حد كبير. ذلك أن إتقان القراءة والكتابة والكلام يؤهل المواطن للانتفاع بالمعلومات والفهم الواضح للظروف به والتعبير عن احتياجاته، والمشاركة في أنشطة البيئة الاجتماعية، كما أن تعلم اللغات الأجنبية يتيح فرصة التعمق في فهم ثقافات أخرى، ومن إرساء تفاهم أفضل فيما بين المجتمعات وفيما بين الشعوب . ويمكن أن يكون برنامج اليونسكو بشأن " تعليم اللغات من أجل السلام (Linguapax) مثالا يحتذى في هذا الصدد " .

ولقد سبق للمؤتمر الدولى المعنى بالتربية من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية والذى انعقد في مونتريال بكندا في مارس سنة ١٩٩٣، أن وضع خطة بعنوان " خطة العمل العالمية للتربية من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية وورد في رقم ٦ تحت أهم طرق العمل ما نصه": المراجعة المنظمة للكتب المدرسية بهدف تخليصها من القوالب الجاهزة stereyotypes ذات العلاقة بعداء الأجانب والعنصرية والحيف الجنسى وما إليها " . وبالطبع يشمل هذا كتب تعليم اللغات الأجنبية التى تعرض بشكل صحيح أوضحت صورة الإنسان الناطق باللغة الأجنبية محل الدراسة .

وفي مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يلزمنا :

١- مراجعة كتب تعليم اللغة العربية خاصة في المستويين المتوسط والمتقدم حيث يرتفع مستوى موضوعات القراءة ويشغل تعليم الثقافة العربية حيزا كبيرا . ونستهدف من هذه المراجعة التأكد من موضوعية الصورة التى تقدمها هذه الكتب عن الآخر، والتحرر من الصور النمطية التى تتكون مسبقا عن ثقافات الشعوب الأخرى . . ولئن كانت الموضوعية تمثل

التوجه العام في هذه الكتب إلا أن الحاجة لمثل هذه الدراسة مازالت قائمة وتشتد إليها الحاجة خاصة فى هذه المرحلة .

٢- إجراء دراسة حول كيفية معالجة كتب اللغة العربية لحقوق الإنسان، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى .

٣- الانطلاق من التحديد الدقيق لحاجات الدارسين فى تعلم اللغة العربية وتصميم البرامج المناسبة لإشباع هذه الحاجات وعدم التعامل معهم كما لوكانوا جمهورا واحدا ذا خصائص مشتركة . وفى هذا كما نعلم تطبيق عملى لمبدأ مراعاة الفروق الفردية الضرورية بين الدارسين، فما يصلح لهؤلاء قد لا يصلح لأولئك .

٤- الالتفات إلى الفئات ذات الحاجات الخاصة . إن المتفحص لخصائص الجمهور فى بعض برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها لا يعدم أن يجد من هؤلاء الجمهور دارسين يندرجون تحت مسمى ذوى الحاجات الخاصة. فمنهم من هو أمي فى لغته الأولى فلا يعرف القراءة والكتابة، واضطرته ظروف العمل فى الدول العربية أن يتعلم اللغة العربية . ومنهم من توفر له تعليم رسمى محدود فى بلده ولم يكمل دراسته ثم هاجر إلى إحدى دول الخليج وانخرط فى برنامج لتعليم اللغة العربية . . ولا شك أن إجادة تعليم اللغة الثانية تعتمد إلى حد كبير على مدى إجادة الفرد لغته الأولى . ومنهم من تكمن وراءه خلفية ثقافية تختلف جذريا عن ثقافة اللغة العربية كأن يكون وثنيا من إحدى قبائل الهند أو الصين أو غيرها . ومنهم من تحيط به ظروف عمل صعبة أو يعانى من بعض أشكال الاضطهاد السياسى أو الوظيفى . وأخيرا منهم من لديه شكل من أشكال العجز يضمه إلى طائفة المعوقين . . وكل هذا الصنف من جمهور الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية يفرض علينا الالتفات إليه . وإعداد ما يلزم كل صنف من هذا الجمهور ما يساعده على تخطى مشكلته . . إن الفئات ذات الحاجات الخاصة أفراد فى مجتمع . وعلى المجتمع ألا يحرمهم حق التعليم أيا كانت طبيعته . ولا ينبغى أن يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة .

٥- توزيع مراكز تعليم العربية لغير الناطقين بها جغرافيا حتى تغطى مناطق واسعه تسمح لأكبر قطاع من الدارسين للالتحاق بها . فضلا عن الاعتدال فى طلب رسوم الالتحاق بهذه المراكز حتى يسمح لمختلف شرائح المجتمع من الالتحاق بهذه المراكز . إن من بين أولياء أمور أبناء الجاليات العربية والإسلامية فى الغرب من يعمل فى مستويات متدنية من السلم الوظيفى ويكادون يحصلون منها على حاجاتهم الأساسية، فكيف تلبى حاجات تعلم العربية بين أولادهم؟ وأنى لهم أن يأتوا برسوم المدارس العربية هناك .

٦- الاهتمام بطرائق التدريس التى تركز على المتعلم وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين مثل أساليب التعليم الإفرادى Individualized instruction والتعلم الذاتى وغيرها .

٧- يرتبط بما سبق ضرورة أن تتوفر عند معلم العربية لغير الناطقين بها مجموعة من الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم بشكل عام ونحو طرائق التدريس السابقة بشكل خاص . وأن يحترم الدارس كإنسان له حق التعلم، وعلى المعلم واجب تعليمه . إن على المعلم كى ينجح فى أداء دوره فى مثل هذه الطرائق أن :

أ- يتقبل تكليف الدارس بمسئوليات اتخاذ القرار.

ب- يعبر عن التزامه بتحقيق الأهداف.

ج- يساعد الدارس على التخلص من الشعور بالنقص أو عدم القدرة على التعلم.

د- يرفع من مستوى دافعية الدارس للتعلم.

هـ- يشجع الدارس على أن يكون عند حسن ظنه فيتحمل أمامه المسئولية ويتحرك بإيجابيه . .

و- يحرص على إظهار إنتاجية واضحه .

٨- الاهتمام ببرامج تعليم العربية لأغراض خاصة Arabic for Special Purposes تلك التى تصمم لكل جمهور على حدة فى ضوء حاجاته . وهى بالطبع تختلف عن برامج تعليم العربية للحياة .

(ج) التكامل والإبداع

من أهـم ما يشـيع فى ميدان التـربية المعاصـرة مما يختص بتـعليم المهارات اتجاهان:

أولهـما: الدعوة إلى ارتـفاع مسـتوى المهـارات العقلية والأدائيـة التى يجب تعليمها للدارسين على مختلف المستويات سواء فى تعليم اللغة أو غيرها وسواء فى تعليمها للناطقين بها أو لغيـر الناطقين بها. ذلك أن التقدم التكنولوجى المعاصر لم يعد يناسبه مـتعلم اقتصر تعليمه وتدريبه على المسـتويات الأدنى من المجال المعرفى مثلا.

ثانيهما: النظرة التكاملية بين المهارات والشمولية فى تناولها. ولقد تعرضت الأهداف الإجرائيـة السلوكيـة لتيـار شديد من النقـد مصدره اتـهام هذه الأهداف بالنظرة التجزيئية للسلوك الإنساني.

ولهذا ترجمته فى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها كالتالى:

١- ينبغى مراجعـة تعليم العربية وكتبهـا سواء أكانت كتبا دراسـية مقررة أم كتـبا للقراءة الموسـعة، والتأكـد من أن التدريبات بهـا لا تقف عند حد المستـويات الأدنى من الجانب المعـرفى وإنما تتعـداه إلى المستويـات العليا (تطبيق/ تحليل/ نقد / تقويم).

٢- النظرة إلى تعليم العربية لغيرالناطقين بها على أنه عملية إبداعية وليست آلية مـيكانيكية بحتـة، تعتمـد على النظرية السلوكيـة القديمة (مثـير - استجابة) . . إن اللغة إبداع وينبغى أن يستـهدف تعليمها إنتاج مبدعين يتفنون فى استخدامها ويجيدون التعـامل معها ومراعاة القيم الجمالية فى الأداء اللغوى وليس مجرد توصيل الرسالة. . ولعل هذا يأخذ موقعه فى المستويين المتوسط والمتقدم أكثر من المستوى المبتدئ.

٣- التفكير فى تطبيق معايير الجودة الشاملة Total Quality Assurance فى مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . إن للإيزو ISO معايير كثيرة فى المجال التربوى ينبغى الالتفات إليها وتطبيقها فى معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية حتى نرتفع بمستوى مؤسسات تعليم هذه اللغة.

٤- التفكير في إنشاء رابطة دولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يكون من مهامها الاعتراف بمراكزها ومنحها الاعتماد المطلوب -ac creditation حتى لا يتسلل إلى هذه المهنة كل من لا مهنة له !

٥- البدء في إعداد برامج متنوعة لتعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية Arabic for Academic Purposes تصلح للدارسين فى الكليات والمعاهد والجامعات التي تتطلب إجادة العربية كمتطلب سابق للدراسة الأكاديمية المتخصصة.

٦- اعتبار مهارات الدراسة جزءا لا يتجزأ من مهارات الاتصال اللغوى التي يجرى تعليمها للدارسين . إن من الملاحظ أن عددا من الطلاب الآسيويين والأفارقة الذين يدرسون في معهد البحوث الإسلامية بالأزهر الشريف يفتقرون إلى هذه المهارات بشكل ملحوظ . ولقد يتصور البعض أن تنمية هذه المهارات مهمة مناهج التعليم العام في بلادهم قبل ابتعاثهم إلى دولة عربية. وهذا إلى حد كبير صحيح . إلا أن الواقع غير ذلك. ولاشك أن القصور عند الدارسين فى مهارات الدراسة ينعكس بدوره على تعلمهم العربية . إذ تستلزم أنشطتها وتدريباتها توفر هذه المهارات حتى نضمن لها النجاح.

٧- التأكيد على تعليم اللغة وفق المدخل التكاملى Integrative approach وتوظيف أساليب المدخل متعدد الأبعاد فى تعليم اللغة -Multidi men sional إن اللغة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فنون أربعة (استماع، كلام، قراءة، كتابة) إلا لأغراض تعليمية بحتة . ولا ينبغى الانسياق وراء دعوات التجزئة في تعليم مهارات اللغة العربية. ولقد صادف الكاتب في أثناء جولاته بالولايات المتحدة الأمريكية جمهورا من المسلمين غير الناطقين بالعربية الذين يعارضون تعلم مختلف المهارات اللغوية قاصرين جهدهم على تعلم القراءة لمدارسة القرآن الكريم فقط ! هم، كما يقول بعضهم ليسوا فى حاجة لتعلم الاستماع أو الكلام أو الكتابة إلا بما يخدم قراءة القرآن الكريم وحسب. . ومع جلال الهدف وعظمة الغاية وهى الاتصال بكتاب الله العزيز إلا أن هذه الرؤية قاصرة.

فإجادة الاستماع والنطق والكلام مطلب أساسي وسابق لإجادة القراءة. إن صحة القراءة تعتمد على صحة الاستماع . ومن ثم فإن تجويد القرآن الكريم يستلزم تعلمه على يد شيخ يدرب الدارسين عليه ويقدم لهم النموذج الذى يحتذى، والأداء الجيد الذى تلزمه تلاوة هذا الكتاب الكريم. هى إذن عملية تكاملية لا يمكن فصل مهارة منها عن الأخرى.

(د) تعليم العربية للجاليات

إن المشكلة تكمن فى صعوبة التنبؤ بمستقبل أبناء الجاليات العربية والإسلامية فى الغرب حيث يتضاءل بمرور الوقت وزن الثقافة العربية الإسلامية المحيطة بهم وينكمش بفضل متغيرات كثيرة يصعب التحكم فيها .. فى الوقت الذى يشتد فيه عنف المناخ الثقافى المقابل وطغيانه فى حياتهم.. فالمحيط الذى هم فيه لا يستخدم إلا لغة البلد الذى يعيشون فيه ـ ويستلزم ذلك منا :

١- الالتفات للنابهين من أبناء هذين الجيلين ورعاية المتفوقين منهم والمتميزين ثقافة ولغة (العربية والأجنبية) وسلوكا ووضع خطة لرعايتهم رعاية خاصة لتكوين نخبة جديدة فى دول المهجر تجيد التواصل مع أبناء هذه الدول، وتوظف خبراتها اللغوية والثقافية فى نشر الإسلام واللغة العربية بلغة أبناء هذه الدول وبمنطقهم . وبذلك نضمن سلامة المفاهيم الثقافية وصحة الأداء اللغوى وإخلاص الجهد وأخيرا توطين الدعوة.

٢- التفكير فى مختلف الأساليب التى تستثير دافعية أبناء هذين الجيلين لتعلم العربية. إن الآباء فى هذه البلاد يشكون مر الشكوى من قلة دافعية بعض أبنائهم لتعلم العربية حيث لا يجد مبررا لذلك . والاتصال يجرى معهم باللغة الاجنبية وحاجاتهم تقضى بدون الحاجة للعربية أو غيرها ! بل إن بعض الآباء يشكون من مهاجمة أبنائهم للغة العربية ووصفها بأردأ الصفات مقارنة باللغة التى يستخدمونها فى بلاد المهجر وليس هذا مقام التفصيل فى ذلك . إلا أن الذى يمكن القطع به هو أن مسئولية الوصول إلى ذلك المستوى لا تقع على الأبناء وحدهم قدر ما تقع على الآباء وعلينا نحن المشتغلين بتعليم العربية .

٣- إشاعة المناخ اللغوى الصحيح الذى ينمى عند التلاميذ مهارات اللغة العربية . ولعل أفضل البرامج فى هذا الشأن برامج الاندماج اللغوى immersion language programs والتى فيها يحاط التلميذ من كل جانب باللغة العربية منذ أن تطأ قدمه المدرسة العربية أو المركز الإسلامى. إن مما يبعث على الدهشة أن تدخل مدرسة عربية فى أمريكا أو إنجلترا فتجد جميع اللافتات بالإنجليزية، وتلقى جميع التعليمات للتلاميذ سواء فى طابور الصباح أو عند التجمعات بالإنجليزية، وتشرح الصور والملصقات بالفصول بالإنجليزية، وتعطى الشهادات بالإنجليزية. . بل وتعَلم اللغة العربية بالإنجليزية! فأنى للتلاميذ أن يألفوا العربية أو يقبلوا عليها ؟

٤- الاهتمام بالنشاط اللاصفى فى المدارس العربية فهو فرصة لجمع شتات هؤلاء التلاميذ والتأليف بينهم على اختلاف ثقافاتهم الوطنية وإشاعة جو من الإخاء الإسلامى بينهم وتوفير فرص استخدام اللغة العربية بينهم.

٥- قبول مبادرات هؤلاء التلاميذ ما دامت صحيحة ولو خالفت ما توقعه المعلم فلقد يكون أحد التلاميذ ذا والدين عربيين يتوليان تعليمه العربية فى البيت . ولقد يكون مستوى هذا التلميذ فى العربية أجود من معلمه. ومن ثم ينبغى التريث فى الاستماع للتلاميذ وعدم التسرع فى تخطئتهم إلا بعد التأكد من صحة ما يراه المعلم.

٦- توثيق العلاقة بين الآباء والمعلمين وتكوين المجالس التى تجمع بينهم، والحرص على إطلاع الآباء على مستويات تحصيل أبنائهم فى المواد الدراسية ومنها اللغة العربية (تستخدم إحدى المدارس العربية فى بوسطن الإنترنت لرصد درجات التلاميذ فى الامتحانات وتوصيل رسائل لأولياء الأمور) .

(هـ) الأصول الثقافية

الأخذ فى الاعتبار ما بين الجاليات العربية والإسلامية فى المجتمعات العربية من تفاوت فى الأصول الثقافية . إن من الخطأ اعتبار هذه الجاليات جميعها موحدة

الثقافة استنادا إلى وحدة العقيدة . ومع ذلك فإن الثقافة العربية الإسلامية هى المظلة التى يتآزر تحتها أبناء الجاليات العربية الإسلامية تحميهم من هجير الثقافات الأجنبية . ولعل تعدد الثقافات المحلية لهذه الجاليات يفرض على معلم اللغة العربية فى بلاد المهجر ما يلى :

١- التعبير عن الاحترام والتقدير لكل ثقافة على حدة والحرص على عدم عقد مقارنات بينها، والبعد عن الأوصاف المعيارية التى تفضل فى بعض الثقافات صفات وفى ثقافات أخرى صفات أخرى . حتى لا تثار شحناء بين التلاميذ فى المدرسة الواحدة .

٢- تأكيد عناصر الالتقاء بين أبناء الجاليات من ثقافات مختلفة والحرص على الاستشهاد بمواقف إسلامية يشترك فى تقديرها جميع التلاميذ .

٣- التأكيد على أن اللغة العربية يمكن أن تؤدى دورا فى توحيد كلمة المسلمين فى بلاد المهجر على اختلاف ثقافاتهم كما حدث فى الماضى، حيث كانت العربية لسان المفكرين والعلماء والفقهاء والفلاسفة المسلمين من أى جنس كانوا أو لأى قومية انتسبوا .

٤- التفكير فى تأليف كتب لتعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات فى كل بلد من بلاد المهجر على حدة . فيكون هناك كتاب لأبناء الجاليات فى إنجلترا وآخر لأبناء الجاليات فى أمريكا وثالث لهم فى فرنسا ورابع فى روسيا . . وهكذا . . ولعل هذا يضيق شقة الخلاف بين أبناء الجاليات .

والمتأمل للدوائر الثقافية التى يتحرك أبناء الجاليات فيها فى بلاد المهجر يجدها أربع دوائر وليست دائرة واحدة :

- فهناك الثقافة المحلية التى جاؤوا بها (عربي/ باكستانى / صومالى . . .).
- وهناك الثقافة الإسلامية التى تجمعهم .
- وهناك الثقافة القومية لبلد المهجر (إنجليزية / فرنسية / ألمانية . .) .
- وهناك الثقافة العالمية التى تمثل القاسم المشترك بين الناس على اختلاف ثقافاتهم المحلية .

والمتأمل فى هذه الدوائر الأربع يجدها تفرض نفسها عند تأليف كتاب لتعليم العربية لأبناء الجاليات .. ولقد يكون الوضع الأمثل تأليف كتاب لأبناء كل جالية على حدة إلا أن هذا أمر يصعب على المؤلفين الآن، إن لم يكن مستحيلا . فضلا عن عدم إمكانية تنفيذه فى حد ذاته؛ لذا يصدق هنا المثل القائل " ما لا يدرك كله لا يترك جله " . فتأليف كتاب لأبناء الجاليات فى كل بلد على حدة سوف يضمن تلبية حاجات الدارسين فى الدوائر الثلاث التالية لما بعد الأولى .

٥- ضرورة فهم المعلم للخلفيات الثقافية للتلاميذ فى الفصل الواحد، حتى يفسر فى ضوء هذه الخلفية أشكال السلوك التى تبدر من بعضهم مما يعد مخالفا للسلوك العام فى الفصل . ولعل هذا أيسر الأمور خطورة . ولكن أشدها خطورة يكمن فى الصراع الذى قد يشهده التلميذ بين ما يفرض عليه ممارسته فى الفصل وبين ما تعود عليه ممارسته فى البيت . أو مع أقرانه من ذوى ثقافته . وليحرص المعلم على ألا يعرض التلميذ لمثل هذا الصراع، وذلك بأن يترك مساحة للحركة يسمح للتلميذ فيها أن يخالف الأعراف العامة فى الفصل مع تهيئة باقى زملائه لتقبل ذلك ما دام الأمر بعيدا عن إلحاق الأذى بأحدهم . ولعل منطلق تسامح التلاميذ مع زميلهم هو تعرضهم للموقف نفسه فى وقت ما .

والمهم فى ذلك كله أن يحرص المعلم على إشعار التلاميذ أنه فى تعامله مع ثقافاتهم المحلية ينطلق من تقدير لها، وأن يستأصل من أذهانهم ما قد يتبادر لديهم عن المعلم وكيف أنه يسعى للتنميط الثقافى .

(ح) معلم العربية للأجانب:

ينبغى الدراسة المتعمقة لواقع معلم اللغة العربية الجاليات العربية والإسلامية فى الغرب . إن مشكلة المعلم فى هذه البلاد مشكلة خطيرة ومتعددة الأبعاد . وبالتأمل فى حالات معلم اللغة العربية نستطيع تصنيفهم إلى فئات من أهمها:

أ- من حيث الجنسية : هناك معلم ناطق بالعربية وآخر أجنبى . ولكل منهما مزاياه وسلبياته . فالشائع بين المعلمين الناطقين بالعربية أنهم يستخدمون عاميات بلادهم فى تدريس اللغة العربية بكثرة فتنتقل إلى التلاميذ بشكل طبيعى العادات اللغوية السائدة فى بلد هذا المعلم وتتعدد فى المدرسة مستويات العربية مابين فصل

وآخر بتعدد المعلمين العرب، وأما المعلم غير الناطق بالعربية فقد تكون له إيجابيات فقد يكون متخصصا فى العربية وآدابها. وقد يكون على حظ من علوم التربية، وقد يكون ذا ثقافة عربية إسلامية واسعة .. كل هذا قد يشفع له فى قيامه بتدريس اللغة العربية لأبناء الجاليات. إلا أنه بكل تأكيد يفتقر، أو قد يفتقر، إلى الحس العربى الذى يمكنه من معرفة دقائق الأمور فى اللغة العربية، ويلمس الإنسان منه ذلك إما فى طريقة نطقه الأصوات العربية التى يستحيل عليه أن ينطقها كأهلها (إن لم يكن من ثنائى اللغات وتعلموا العربية فى الصغر) وإما فى شرح دلالات بعض الألفاظ التى تتكون معانيها من سياق لآخر. وإما فى إدراك البعد الثقافى لبعض العبارات والأمثال العربية وغيرها، فضلا عما يحدث فى أدائه اللغوى، عن غير إرادة منه، من تداخل لغوى بين العربية ولغته الأم، ولا ينبغى فى غمرة هذا النقد أن ننسى أن لهذا المعلم غير العربى ميزة قد يتفوق بها على زميله العربى ألا وهى معرفته بمواطن الصعوبة فى تعلم اللغة حسب ما مرّ به من تجارب، مما يمكنه من التنبؤ بمثل هذه الصعوبات قبل أن تقع، أو يواجهها عندما تقع، فيساعد التلاميذ بذلك على اجتياز عقبات التعلم مستفيدين بخبرة جاهزة.

ب- **من حيث التخصص**: هناك معلم متخصص فى اللغة العربية وآدابها (وهو قليل) ومعلم غير متخصص (وهو الغالب) والملاحظ أن معظم المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية فى الغرب هم من غير المتخصصين فى اللغة العربية، ويمارسون العمل باجتهادات شخصية تصيب مرة وتخطئ مرات. إن التنوع فى مؤهلات هؤلاء المعلمين ظاهرة خطيرة. بل إن منهم من لا يحمل مؤهلا جامعيا .. ويستند غير المتخصصين فى اللغة العربية فى تدريسهم لها على مقولة سائدة وخاطئة أشد الخطأ فى الوقت نفسه، وهى أن كل ناطق باللغة قادر على تدريسها .. حسْب المعلم أن يكون من بلد عربى حتى 'يعلم لغته .. !! وهذا كما قلنا منطلق خاطئ ومسلمة لا تقف على قدمين!

ج- **من حيث الإعداد التربوى**: هناك معلم حصل على مؤهل تربوى عام (وهو قليل) ومعلم حصل على مؤهل تربوى فى تخصص تعليم اللغة العربية (وهو نادر) ومعلم بلا إعداد تربوى (وهو الغالب) وهذه بالطبع مشكلة غير بسيطة أيضا. إن تعليم اللغات ليس مجرد اجتهادات يصلح معها منطق المحاولة

والخطأ . . وليس التعليم كما قيل فى المثل القديم مهنة من لا مهنة له ! إنه علم وفن . ويتضح منطق العلم فيه من الأخذ بالنظريات والتجارب والدراسات التى أجريت وتجرى دوما حول التعليم والتعلم. كما يتضح منطق الفن فيه من النظر إلى الطابع الشخصى الذى يتركه كل معلم فى أدائه، والبصمة (إن جاز هذا التعبير) التى يخلفها فى الدرس الذى يلقيه. ومع هذا فإننا ندرك أبعاد مشكلة معلم اللغة العربية المؤهل تربويا فى الغرب وندرك أن العجز فى توفيره أمر لايد لأحد منا فيه . . إلا أن هذا لايسوغ لنا الركون إلى الواقع والتسليم به . ولكن يمكن تحسين الوضع فى ضوء مقترحات كثيرة منها :

١- عقد حلقات نقاشية (سمنارات) شهرية أو نصف شهرية بين معلمى اللغة العربية فى الولاية فى إحدى عطلات نهاية الأسبوع يتبادلون فيها الخبرات ويتدارسون سبل حل المشكلات . . ونرى أن فى هذا إثراء للرصيد المعرفى عند جميع المعلمين فكل منهم يتعلم من الآخر.

٢- عمل دورات تدريبية فصليه لمعلمى اللغة العربية (خاصة غير المؤهلين تربويا) يشترك فى التدريس فيها المؤهلون تربويا من بين هؤلاء المعلمين ومن لديه خبرة عريقة فى ذلك (ولو دعى من ولاية أخرى).

٣- الاستعانة بأساتذة اللغة العربية بأقسام الدراسات الشرقية، ودراسات الشرق الأوسط بالجامعات والكليات المتوفرة فى الولاية، وذلك فى التدريس فى هذه الدورات وتقديم المشورة المتواصلة للمدارس العربية.

٤- إشراك أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغات الثانية والأجنبية فى الجامعات والكليات المتوفرة فى الولاية، وذلك بإلقاء المحاضرات وتنظيم الورش التدريبية لمعلمى اللغة العربية فى الولاية . ولا شك أن إشراك هؤلاء المتخصصين فى تعليم اللغات الأجنبية ثقافتها سوف يساعد معلمى اللغة العربية على الوقوف على الاتجاهات الحديثة فى تعليم هذه اللغات وتطبيقها فى تعليم اللغة العربية.

٥- إصدار نشرة تربوية يتبادل المعلمون على صفحاتها خبراتهم ويتواصلون من خلالها ويقف كل منهم على شئون الآخر فتنشأ بينهم علاقات يشعرون من خلالها برابطة تجمعهم .

٦- تكليف المعلمين بدراسة مقررات فى أقسام اللغات الأجنبية بالجامعات المتوفرة بالولاية، يقفون من خلالها على الاتجاهات الحديثة فى هذا المجال ثم يقومون بتوظيف ما تعلموه فى مجال تعليم العربية . وليس لمعترض على هذا الاقتراح حجة، بدعوى أن طرق تعليم اللغات الأجنبية تختلف عن طرق تعليمها للعربية لغير الناطقين بها . فالثابت أن المنهجيات في أسسها العامة واحدة . وأن تطبيقات طرق تعليم اللغات الأجنبية تتفق فى مبادئها وإن اختلفت فى محتوى ما يقدم للطالب.

٧- دعم معاهد إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل معهد الخرطوم الدولى للغات ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود وبجامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية وغيرها وكذلك برامج الدراسات العليا بالجامعات العربية والأجنبية التى تساعد على تخريج متخصصين فى هذا المجال.

٨- ضرورة أن يدرك معلم اللغة العربية لأبناء الجاليات الإسلامية أنه ليس مجرد معلم للغة ينتهى دوره عندما يؤدى تلاميذه ما يتوقع منهم أداؤه نطقا وكلاما واستماعا وقراءة وكتابة .. إنه فى مثل هذه المجتمعات مرب بكل ما تحمله الكلمة من معنى .. إنه ناقل ثقافة عظيمة وحامل تاريخ عريق. ومن ثم فهو مطالب أن يساعد تلاميذه فى بلاد المهجر على أن يحافظوا على جوهر هذه الثقافة، وعلى أن يدركوا عظمة هذا التاريخ . إنه مطالب بتطوير شخصية الناشئة المسلمة (عربية وغير عربية) وتنمية إنسانيتها فى إطار من الثقافة العربية الإسلامية .. وليثق هذا المعلم أنه قد يكون المظهر الوحيد الذى يجسد هذه الثقافة أمام بعض التلاميذ .. ويستلزم هذا من معلم اللغة العربية فى بلاد المهجر أن ينظر إلى دوره على أنه داعية وليس فقط معلما . ومن ثم يجب أن يكون قدوة فى سلوكه حيث يجسد مفاهيم ثقافية يعز على أبناء الجاليات أن يروها فى غيره أحيانا. كما ينبغى أن يكون واسع الثقافة مخلصا لدينه، مفكرا حكيما مدركا لموقع اللغة العربية فى هذه البلاد ومؤمنا بدورها فى لم شتات الجالية العربية والإسلامية وفاهما لجميع الأبعاد الثقافية الخاصة بالبلد الذى يعلم اللغة فيه .

الفصل السادس

تدريس الثقافة

أهداف تدريس الثقافة العربية الإسلامية :

السؤال الآن : ماذا ينبغى أن تكون أهدافنا عند تعليم الثقافة العربية الإسلامية للدارسين فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

تعلم أن لكل مجتمع خصائصه . ومن ثم سوف تختلف الأهداف العامة من بلد إلى بلد . إلا أنه يمكن تحديد مجموعة من الأهداف التى ينبغى أن تلتقى عندها برامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة فى المجتمعات الإسلامية .

ولقد أقر المؤتمر السابع لمكتب التربية العربى لدول الخليج باجتماعه فى مارس ١٩٨٣م الأهداف التالية : وهى فى رأينا تصلح لأن تتبناها برامج تعليم العربية كلغة ثانية .

هذه الأهداف العامة مشتقة من الإسلام وتوجز فيما يلى :

١- بناء العقيدة الإسلامية لدى (الطلاب) على أساس من الدراسة والفهم والإقناع .

٢- قدرة الفرد على فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا .

٣- نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه .

٤- تحقيق النمو الشامل للفرد خلقيا وجسميا وعقليا واجتماعيا .

٥- تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التى تؤثر كل منها فى غيره ويتأثر به .

٦- الاهتمام بالعلم، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة .

٧- ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق .

٨- نمو القدرة على التفكير السليم والنظر الصحيح وإصدار الأحكام السليمة.

٩- قدرة الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة . واتخاذها أساسا لأداء الأعمال وتوجيه السلوك وإقامة العلاقات .

١٠- نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد . وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات .

١١- التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى .

١٢- الشعور بالانتماء الأسرى . ونمو العلاقات الأسرية المتينة التى تؤدى إلى حسن الرعاية الأبوية للأبناء . وإلى بر الأبناء بالأمهات والآباء، مع الوعى الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية .

١٣- صلاحية الفرد ليكون عضوا نافعا فى مجتمعه . يحس بمشكلاته . ويشارك فى تحقيق أهدافه وآماله وخطط تنميته .

١٤- قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التى دعا إليها الإسلام وأكدها .

١٥- انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكافل والشورى والعمل الجماعى التى هى جميعا من أسس تقدم المجتمع .

١٦- الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة إلى الإسلام .

١٧- تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع .

١٨- نمو المجتمع فى النواحى الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

هذه الأهداف ينبغى أن تكون محاور لموضوعات القراءة . وأشكال الحوار فى كتب تعليم العربية كلغة ثانية .

مستويات تدريس الثقافة :

الثقافة كاللغة كل مركب يصعب إن لم يكن مستحيلا على مؤلف أن يغطيه فى كتاب . ومن ثم يصدق على الثقافة هنا ما قلناه عن اللغة هناك . . من أن اللغة تعطيك نفسها وعليك أن تختار، وأن تصنف ما تختاره لكل مستوى من

مستويات تعليمها . الثقافة أيضا تعطيك نفسها ولابد من تحكيم عنصر الانتقاء وتصنيف ما ينتقى بحيث نحدد ما ينبغى أن يعرفه الطالب فى كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية، الابتدائي والمتوسط والمتقدم . ولنطرح القضية فى شكل سؤال فنقول : ما الذى ينبغى أن يدرسه الطالب فى كل مستوى حتى نضمن تزويده بصورة وافية كافية للثقافة العربية والإسلامية ؟

الحقيقة أن مجال تعليم العربية مازال- فى حدود علم الكاتب- مفتقرا إلى دراسة ميدانية تجيب وفق منهج علمي محدد على هذا السؤال وهذا فى حد ذاته كان دافعا للكاتب لإجراء دراسته الميدانية حول موضوعات الثقافة العربية والإسلامية التى أعد من أجلها استبيانا سبق الحديث عنه . وانتظارا لما سوف تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج إن شاء الله، أرى اللجوء إلى بعض الكتابات الأجنبية لنقف على تصورها للإجابة على هذا السؤال . ولعل أقرب الكتابات صلة بهذا الأمر، وأكثرها واقعية وإدراكا لإمكانات المؤلفين واستعدادات المعلمين ما صدر من أدلة للمعلمين teachers' manuals or guides في مجال تدريس اللغات الأجنبية .

ولقد اطلع الكاتب على عدد من هذه الأدلة وهى التى صدرت فى إدارات التربية Departments of Education أو التعليم العام Departments of Public Instruction في عدد من الولايات المتحدة الأمريكية هى : نيويورك وديلوير Delware وإنديانا ومينسوتا ووسكنسن وميشجان . ونحيل القارئ هنا على ثلاثة منها تعتبر أكثرها شمولا ودقة هذه هى :

- دليل المعلم في مدارس التعليم العام فى بلومنجتن بولاية مينسوتا (Atkinson, F 130).
- دليل المعلم فى مدارس التعليم العام بولاية وسكنس (Kahl, W.C.201).
- دليل المعلم بإدارة التربية بولاية ميشجان (Michigan Department of Education, 223).
- هذا فضلا عما كتبه بعض مؤلفى كتب طرق تعليم اللغات الأجنبية مثل جريتنر (Grittner, F.M.183 PP: 90-110).

والملاحظة الأولى التى نسجلها على هذه الكتابات أنها اختلفت فى تصورها لمستويات تعليم اللغة . فبعضها وضع تصوره لأربعة مستويات . وبعضها وضع تصوره لخمسة مستويات وبعضها الثالث وضع تصوره لستة مستويات .

وتحقيقا لأكبر قدر من الفائدة، وتمكينا من مواجهة أكبر عدد من الصروف سوف نتناول هنا المحتوى الثقافى موزعا على أربعة مستويات (على افتراض تدريس اللغة العربية لمدة أربع سنوات) ولنترك لمؤلفى الكتب والباحثين الحق فى توزيع هذا المحتوى على أى عدد من المستويات يروه . كأن يكون مستويين (ابتدائى ومتقدم) أو ثلاثة مستويات (ابتدائى ومتوسط ومتقدم) أو أربعة مستويات (ابتدائى ومتوسط ومتقدم ومنطلق) .

واللغة الأجنبية التى تتحدث عنها هذه الكتابات هى الفرنسية . وفيما يلى عرض للموضوعات الثقافية لكل مستوى من مستويات تعليم هذه اللغة .

(أ) المستوى الأول : وفى هذا المستوى توصى هذه الكتابات بأن يتم بث المفاهيم الثقافية من خلال حصص اللغة الفرنسية وليس عن طريق حصص مستقلة بها . وخلق الجو المناسب الذى يوصى للطالب بأنه يعيش فى مجتمع فرنسى والموضوعات التى يوصى بتدريسها فى هذا المستوى هى :

- الأسماء الفرنسية الشائعة .
- الأشكال المختلفة لكتابة العنوان .
- عبارات المجاملة .
- يوم وعام دراسيان فى فرنسا .
- يوم فى حياة فرنسى (ساعة بساعة) .
- المنازل الفرنسية .
- الأنماط الشائعة من الطعام الفرنسى وطرق إعداد المائدة .
- العطلات الفرنسية خصوصا عيد الميلاد وعيد الفصح .
- الرياضة فى فرنسا .
- أغان وأناشيد فرنسية .

(ب) المستوى الثاني : ينبغي أن يشتمل محتوى الكتاب، والوسائل التعليمية المصاحبة له على مواقف ومفردات وتراكيب تعرض الموضوعات الآتية :

- إشارات وعبارات القبول والرفض والاستفهام والتعجب والأمر والتأكيد .
- أنواع الرسائل .
- أنماط الحياة المدنية .
- أنماط الحياة الريفية .
- العلاقات (في العائلة، وبين الأصدقاء) .
- المطاعم الفرنسية .
- أبطال وطنيون في فرنسا .
- النقود الفرنسية .
- حول فرنسا :
  * المنظر الطبيعي في عدد من الأقاليم .
  * أنهار رئيسة ومدن .
  * أضواء على الاقتصاد، الصناعة، والوضع السياسي المعاصر .
  * العطلات .
  * الضيافة .
  * الأدب الشعبي .
  * الأمثال والحكم .
  * الموسيقى : الشعبية والكلاسيكية .
  * أحداث معاصرة .

(جـ) المستوى الثالث : الموضوعات الثقافية هنا تدرس باللغة الفرنسية أساسا ويجوز الاستعانة باللغة الأم عند الدارسين . وتتضمن الموضوعات ما يلي :

- حول فرنسا (أيضا) .
  * الحكومة .

* النظام التعليمى .
* التسلية والاستجمام .
* أضواء على التاريخ .

- حول بلدان أخرى تتكلم الفرنسية .
  * بلجيكا .
  * سويسرا .
  * كندا الفرنسية .
- التأثير الفرنسى على كل من :
  * أفريقيا .
  * أمريكا .

(د) المستوى الرابع : يتوقع أن يكون الطالب فى هذا المستوى ذا رغبة قوية للاتصال باللغة الفرنسية وقراءة ما يقع تحت يده من صحف أو مجلات أو أعمال أدبية، ومن ثم يستطيع مؤلف الكتاب أن ينتهز هذه الفرصة فينمى لدى الطالب القدرة على تذوق الأدب والفن الفرنسيين . وتتضمن الموضوعات ما يلى :

- الأدب .
- الرسم والتصوير .
- النحت .
- الفن المعمارى .
- الفنون التمثيلية .
- الموسيقى .
- العلوم .
- إضافات الثقافة الفرنسية للحاضرة العالمية من مختلف المجالات .

طريقة تقديم المفاهيم الثقافية :

كيف يتم تقديم المفاهيم الثقافية ؟ هل تقدم بشكل متكامل مع المفردات والأبنية اللغوية والنصوص ؟ هل تقدم بشكل عرضى كلما سنحت الفرصة

للمؤلف ؟ أو أنها تقدم بشكل منفصل أى يخصص المؤلف جانبا من كل درس للحديث عن ملمح من ملامح الثقافة العربية والإسلامية ؟

النماذج الثقافية :

يقصد بالنماذج الثقافية الأشياء الحقيقية التى تعبر عن ثقافة ما . ولعل الصلة واضحة بين الكلمة realia وبين هذا التركيب real things وتشير كلمة realia إلى ثلاثة أشياء : أولها الأشياء الأصلية genuine التى تبدو فى شكلها الطبيعى وحجمها الحقيقى وطبيعتها المميزة مثل فاكهة معينة تنمو فى بلد معين . وثانيها العينات specimen وقد تكون أجزاء من الأشياء الأصلية أو ممثلة لها كالزى القومى والعملة المعدنية أو الورقية . وثالثها المثال model وهو تقليد للأشياء الأصلية وتصرف فى الطريقة التى تظهر بها هذه الأشياء . فقد تكبر أو تصغر .

ومن الأشياء التى تعتبر نماذج ثقافية : الملابس والأزياء القومية , لعب الأطفال، التقويم calendar المجوهرات , الآلات الموسيقية , أنواع الطعام , أعلام الدول . وغيرها .

ما الذى يمكن للكاتب عمله إزاء هذه النماذج الثقافية ؟ بالطبع يستطيع المؤلف تضمين كتابه مجموعة الصور الفوتوغرافية التى تعبر عن النماذج الثقافية تعبيرا حقيقيا , كما يستطيع تقديم اقتراحات خاصة بهذه النماذج التى يمكن تقديم صور لها معبرة عن الثقافة العربية الإسلامية ما يلى :

- صور لبعض صفحات القرآن الكريم .
- صور لبعض الأماكن الإسلامية المقدسة (فى مكة والمدينة والقدس).
- صورة لسجادة صلاة .
- صورة للتقويم الهجرى .
- صورة للمعمار الإسلامى .
- خريطة العالم العربى والإسلامي.
- صور لأزياء وملابس عربية .
- صور لأعلام الدول العربية والإسلامية .
- بعض الأغانى والأناشيد العربية.

- صورة للنقود العربية.
- صورة لطوابع بريد عربية.
- نوتة موسيقية لموشحات أندلسية .
- صورة لمائدة طعام عربية .
- صور لبعض الصحف والجرائد العربية. . . . . إلخ .

إن من شأن هذه النماذج أن تجعل الثقافة العربية والإسلامية حية يعيشها الطالب، ويلمسها عن قرب . ويا حبذا لو توفر للمعلم إحضار نماذج منها . . والسؤال الذى يطرحه الباحث هنا هو : ما الذى يتوفر من هذه النماذج الثقافى فى الكتاب ؟ وإلى أى مدى تؤدى دورها فى نقل الثقافة العربية والإسلامية ؟

اتجاه المؤلف نحو الثقافة :

يشهد ميدان تعليم العربية كتبا ألفها عرب أو مسلمون، من الناطقين بلغات أخرى . وكتبا ألفها مستشرقون أو مؤلفون أجانب . والقارئ يلمس تباينا واضحا بين هذه الكتب جميعها فى تناولها للثقافة العربية والإسلامية . فمن حيث النوع الأول، الذى ألفه عرب أو مسلمون يلمس القارئ احترام الثقافة العربية والإسلامية بشكل عام وأن تفاوتت محاور الاهتمام فى عرض مفاهيم هذه الثقافة. ومن حيث النوع الثانى الذى ألفه مستشرقون أو أجانب يلمس القارئ فى كتب بعضهم غمزا حول الثقافة العربية والإسلامية وتجنيا عليها سواء فى اختيار الموضوعات أو فى طريقة تناولها .

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- رشدى أحمدطعيمة، **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** . معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة ١٩٨٢ .

٢- زكى محمد إسماعيل، الثقافة والشخصية الإسلامية، دراسة فى الأثروبولوجيا النفسية، **مجلة كلية العلوم الاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، العدد ٢، ١٩٧٨ .

٣- عاطف وصفى، **الثقافة و الشخصية**، بيروت، دار النهضة العربية ١٩٨١ .

ثانيا: المراجع الأجنبية

4- Atkinson Fetal, Foreign **Language Curriculum Guide,** Bloomington, Minnesota, 1969.

5- Brooks, N. "Teaching culture in the foreign language classroom". **Foreign language Annals,** Vol I, No.1 1968.

6- Donoghue, M.R. **Foreign Languages and the Elementary School Child,** Iowa, C. Brown Company Pulilishes, 1968 .

7-Finocchioro, M. **Teaching English as a Second Language, From Theory to Practice,** N.Y. Regents 1965.

8- Grittrer, F.M. **Teaching Foreign Language,** 2-nd ed. N.Y. Harper & Raw, 1977.

9- Kohl, W.C. **French Curriculun Guide, 7-120,** Madison, Wisconsin, Department of Public Instruction, N.d.

10- Michigan Department of Education, **Minimal Performance for Foreign Language Education,** Am Arbor, Michigan, 1974.

11- Sealy, H.N **Teaching Culture, Strategies for Foreign Language Education,** Skokie, I llirois, National Textbook Company, 1975.



الملاحق

ملحق (١) مقياس التذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية (فن الشعر).

ملحق (٢) أنشطة صفية لتعليم القراءة بطريقة نظامية.

ملحق (١)

مقياس التذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية «فن الشعر»

إعـداد

رشـدى أحمد طعيمـة

بيانـات عامـة

مـحـافظة : ....

مـدرسـة : ....

الاسم : .... طالب / طالبـة : ....

الصف : ....

التخصص (علمى / أدبى) : ....

بسم الله الرحمن الرحيم

أيها الصديق العزيز :

يعتبر التذوق الأدبي من الأهداف الأساسية لتدريس الأدب في المرحلة الثانوية ، ولا شك أن وضع مقياس التذوق الأدبي أمر يتطلبه توجيه الطلاب ومناهج الدراسة والامتحانات العامة إلى غير ذلك من مجالات تربوية كثيرة .

والمشروع الذى بين يديك محاولة لوضع المقياس الذى يمكن أن يقيس التذوق الأدبي قياسا موضوعيا دقيقا .

والمرجو منك أن تقرأ الأسئلة بعناية ثم تتبع التعليمات الخاصة بكل سؤال .

وهناك بعض الأبيات التى ربما تكون قد درستها أو قرأت نقدا عنها والمرجو منك فى مثل هذه الأبيات أن تضع علامة (X) فى أعلى الصفحة .

وإننا إذ نقدم لك أجزل الشكر على تعاونك معنا ، نحب أن نطمئنك تماما على سرية كل ما ستكتبه أو تختاره من إجابات .

وبالله التوفيق ؛؛؛

رشدى أحمد طعيمة

(١)

يعبر الشاعر فى القصيدة التالية عن ثلاث حالات نفسية هى : الأسى ، والاستسلام ، والطفولة ، اللاهية ، ضع أمام كل حالة من هذه الحالات الحروف المقابلة للأبيات التى تدل عليها:

أ- كم من عهود عذبة فى عدوة الوادى [(١)] النضير !

ب- فضيَّة الأسحار ، مُذهَبَة الأصائل والبكور .

ت- كانت أرق من الزهور ومن أغاريد الطيور .

ث- قضَّيتها ومعى الحبيبة ، لا رقيب ولا نذير .

ج- إلا الطفولة حولنا نلهو مع الحب الصغير .

ح- آه ! توارى فجرى القدسى فى ليل الدهور .

خ- وفنى كما يفنى النشيد الحلو فى صمت الأثير .

د- أواه قد ضاعت عليَّ سعادة القلب الغرير .

ذ- وبقِيتُ فى وادى الزمان الجهم أدأب فى المسير .

ر- هذا مصيرى يا بنى الدنيا !! فما أشقى المصير !

١- الأسى ....

٢- الاستسلام ....

٣- الطفولة اللاهية ....

(١) عدوة الوادى : جانبه وحافته .

(٢)

فى الأبيات الآتية فكرة رئيسة واحدة اختر البيت الذى يعبر عن هذه الفكرة واكتب الحرف المقابل له أمام العبارة التالية للأبيات :

(١) جمالك هذا أم جمالى فإننى	أرى فيك إنسانا جميل الهوى مثلى ؟
(٢) وهذا الذى أحيا به أنتِ أم أنا	وهذا الذى أهواه شكلُك أم شكلى ؟
(٣) وحين أرى فى الحلم للحب صورةً	أظِلُّك يجرى فى ضميرى أم ظلى ؟
(٤) خلقتكِ فى دنيا الرؤى أو خلقتني	وقبلكِ جئتُ الكون أم جئته قبلى ؟
(٥) وعنى قلت الشعر أم عنكِ قلتُه	ومن فى الهوى يملَى عليه ومن يملِى ؟
(٦) كأنك شطر من كيانى أضعته	ولما تلاقينا اهتديت إلى أصلى

١- البيت الذى يعبر عن الفكرة الرئيسة هو :

....

(٣)

فالليل أطول شيء حين أفقدها	والليل أقصر شيء حين ألقاها

اقرأ الأبيات الثلاثة الآتية ، وتخير أقربها إلى البيت السابق ، ثم ضع الحرف المقابل له أمام العبارة التالية للأبيات .

(١) حدثونى عن النهار حديثا	وصِفُوه فقد نسيتُ النهارا
(٢) ليلى كما شاءت قصير إذا	جادت فإن ضنَّت فليلى طويل
(٣) لم يَطُل ليلِى ولكن لم أنم	ونَفَى عنى الكرى طيف ألم

١- أقرب الأبيات الثلاثة إلى معنى البيت السابق هو :

....

(٤)

القصيدة الجيدة هى القصيدة التى تكون الأبيات فيها مرتبة ترتيبا يؤدى إلى تتابع الأحاسيس والأفكار ، وفيما يلى مقطوعة لشاعرة ترثى ولدها الذى قتل فى هجمة على أعدائه وقد رتبت هذه المقطوعة ترتيبين مختلفين :

تخير الترتيب الأجود ، ثم اكتبه أمام العبارة التى فى آخر الأبيات :

الترتيب الأول :

طاف يبغى نجوةً	من هلال فهلك
والمنايا رُصَّد	للفتى حيث سلك
أى شيء حَسَنٌ	لفتى لم يك لك
أى شيء قاتل	حين تلقى أجلك

الترتيب الثانى :

طاف يبغى نجوةً	من هلال فهلك
والمنايا رُصَّد	للفتى حيث سلك
أى شيء قاتل	حين تلقى أجلك
أى شيء حسن	لفتى لم يك لك

١- أجود الترتيبين هو :

....

(٥)

اختر للأبيات التالية عنوانا مما يأتى مبينا السبب :

الثورة - العودة - الطمأنينة - الحرية

سقف بيتى حديدٌ	ركن بيتى حَجَر
فاعصفى يا رياح	وانتحب يا شَجَر
واسبحى يا غيوم	واهطلى بالمطر
واقصفى بالرعود	لست أخشى خطر
سقف بيتى حديد	ركن بيتى حجر

١- العنوان : ....

٢- السبب : ....

(٦)

اقرأ الأبيات التالية ثم اشرح فى المكان المخصص لذلك ما يقصده الشاعر بكلمة الجهتين فى البيت الأخير :

رويدك قد غُررتَ وأنتَ حُرٌّ — بصاحب ذلّة يعظ النساءَ
يحرّمُ فيكم الصهباء[1] صُبحا — ويشربها على عَمَدٍ مساءَ
إذا فعل الفتى ما عنه ينهى — فمن جهتين لا جهة أساءَ

١- الجهة الأولى : ....

٢- الجهة الثانية : ....

(٧)

فى الأبيات الآتية كلمات أو عبارات يمكن أن تعتبر حشوا لا يخل حذفها بالفكرة التى أراد الشاعر أن يعبر عنها ، ضع خطا تحت هذه الكلمات والعبارات .

(أ) فرأيتُ فيما أبصرت عَيْنى — ملهيَّ أعُدٌّ ليبهجَ الناسا
يجلون به قرائح الحُسْنِ — ويباع فيه اللهو أجناسا
(ب) إن أنس لا أنسى جلوسك ساعةً — قُربى تداعب مهجتى شفتاك
وعليهما من رعشة عُذْرية — قُبَلٌ خُصِصتِ بها ففتنَ سِواك

(٨)

قال الشاعر واقفا على الأطلال :

عشية مالى حيلةٌ غير أنني — بلقط الحصى والخطٌّ فى التُرب مولَع
أخُط وأمحو الخطَّ ثم أعيدُه — بكفيَّ والغِربان فى الدار وقَّع

اقرأ البيتين السابقين ، ثم تخير من العبارات التالية أقربها دلالة على الحالة النفسية التى يعبر عنها الشاعر .

١- الخوف والتشاؤم : ....

٢- القلق والتقلب : ....

---

(١) الصهباء : الخمر .

٣- الأسى وشرود الذهن : . . . .

٤- البكاء على الماضى : . . . .

(٩)

فيما يلى مقطوعتان فى التعبير عن شدة الصبابة ، **تخير أصدق المقطوعتين إحساسا بالصبابة ، واكتب ترتيبها فى المكان المخصص لذلك :**

المقطوعة الأولى :

سألتها عن فؤادى أين موضعه ... فإنه ضلَّ منى عند مَسْراها
قالت : لدينا قلوبُ جَمَّةُ جُمعَت ... فأيُّها أنتَ تعنى ؟ قلتُ أشقَاها

المقطوعة الثانية :

تسائلنى من أنتَ وهى عليمةُ ... وهل بفتىً مثلى على حاله نكر
فقلت كما شاءت وشاء لى الهوى ... قتيلك ، قالت : أيُّهم فهمُ كثر ؟

١- أصدق المقطوعتين إحساسا بالصبابة هى المقطوعة :

. . . .

(١٠)

اقرأ الأبيات الآتية ، ثم تخير من العبارات التى تحتها الوصف الذى ينطبق على الفتاة التى يصورها الشاعر وضع أمامها علامة (√) :

كتمت هواها فى الفؤاد فلاح فى نظراتها
وتأوهت حتى حسبتُ الموجَ من آهاتها
وبكت فكِدْت أخال أن الطلَّ من عبراتها
ما الوردُ ، ما المنثورُ ، ما المرجَان فى جنباتها
لا تشتهى إلا القرينَ يَلُمُّ من شَعْثاتها (١)

الشاعر يصور فى هذه الأبيات :

---

(١) ما تفرق من مشاعرها وأحوالها .

١- راهبة . . . . ٢- عانس . . . .

٣- فقيرة . . . . ٤- ثكلى . . . .

(١١)

فى الأبيات الآتية يفخر الشاعر بفنه ، ولكنه يقول كلاما يناقض بعضه بعضا اذكر موضع التناقض من الأبيات فى المكان المخصص لذلك :

شكسبير كان منّى وهوَجُو ... رَجْع فَنّى وجيتَه من تِبْيَانى
جاء شوقى وقَيْسُ والمتَنَبِّي ... وجميلُ منَ خَاطرى وبيَانى
وطنى كل من به عَبْقَرِيٌّ ... لست إلا الصَّدَى مِنَ الأوطَان

١- موضع التناقض فى الأبيات . . . .

(١٢)

اقرأ الأبيات التالية ، ثم تخيَّر من الكلمات التى تحتها الكلمة التى تلخص ما فيها من إحساسات وأفكار وضع علامة (√) .

وَحْدى ! فما الإنسان لى بأخٍ ولا هو لى بِجِد
أنا لست من هذا الترابِ ولستُ من حَسَدٍ وحقد
فلقد تُرِكْت وعِشْت فى ملأٍ من الأحلام فرد
وقطعتُ ما بينى وبين الأرض من صلةٍ وَوُد

١- ود . . . . ٢- الأحلام . . . .

٣- حقد . . . . ٤- وحدى . . . .

(١٣)

فيما يلى روايتان لأبيات من الشعر تخير أجود الروايتين فى رأيك مبينا سبب اختيارك لها :

الرواية الأولى :

أعلِّل نفسيَ بالآمال أرْقُبها ... ما أضيق العيش لولا فسحة الأمل
وإنما رَجُل الدنيَا وواحدُها ... من لايعول فى الدنيا على رجل
غَاضَ الوفاء وفَاضَ الغَدْر وانفرَجت ... مسافة الخلق بين القول والعمل

الرواية الثانية :

أعلِّل نفسيَ بالآمال أرْقبها ... ما أضيق العيش لولا كثرة الأمل
وإنما رَجُل الدنيَا وواحدُها ... من لا يعول فى الدنيا على رجل
قلَّ الوفاء وزاد العذْر واتسعت ... مسافةُ الخلف بين القولِ والعملِ

١- الرواية الأجود هى : ....

٢- السبب : ....

(١٤)

فى الأبيات الآتية يصور الشاعر إحساساته حينما عاد إلى دار حبيبته ووجدها قد هجرتها ، اذكر رأيك فى اختيار الشاعر لكلمة العنكبوت التى وردت فى البيت الثالث معللا لما تقول :

موطن الحسن ثَوى [1] فيه السَّأم ... وسَرَتْ أنفاسُه فى جَوهْ
وأناخ [2] الليلُ فيه وجَثَم ... وجَرَت أشْباحُه فى بَهوه
والبِلَى [3] أبصرتُه رأيَ العيان ... ويداه تنسجان العنكبوتَ
صحت ويحك تبدو فى مكان ... كل شيء فيه حيٌّ لا يموت

١- اختار الشاعر كلمة العنكبوت اختيارا : ....

٢- السبب : ....

(١٥)

قال الشاعر :

إن رأتنى تَميل عنّى كأن لَمْ ... تَكُ بينى وبينَها أشياءُ
أتُراها تناسَت اسمى لَمَّا ... كَثُرت فى مُرادِها الأسماء
جَاذَبَتنى ثوبى العصيَّ وقالت ... أنتمُ الناس أيها الشعراء

ضع علامة (√) أمام مرحلة العمر التى تعتقد أن الشاعر قال فيها هذه الأبيات :

---

(١) ثوى : استقر.
(٢) أناخ : هبط.
(٣) البلى : الفناء.

١- في صباه : .... ٢- في شبابه : ....
٣- في شيخوخته : .... ٤- في مراهقته : ....

(١٦)

يقول الشاعر في الفخر بنفسه :

لئن كنتُ محتاجا إلى الحِلْم إننى ... إلى الجَهْل فى بعضِ الاحايينِ أحْوج
وما كنتُ أرضى الجَهل خِدْنا وصاحبا ... ولكننى أرْضَى به حين أحرج
ولى فرسٌ للحِلْم بالحِلم مُلْجَمٌ ... ولى فرسُ للجَهْل بالجَهْل مُسْرج
فمن شاء تقويمى فإنى مقومٌ ... ومن شاءَ تعويجى فإنى مُعَوَّج

الشاعر فى الأبيات السابقة يصف نفسه بصفة معينة ، ضع علامة (✓) أمام الصفة التى يصف بها نفسه مما يلى :

١- شرير الطبع يبدأ الآخرين بالاعتداء : ....
٢- حليم ولكنه يأبى الضيم وينهض لرد الاعتداء : ....
٣- حليم يغفر الإساءة وينسى الاعتداء : ....

(١٧)

كل من البيتين الآتيين يمثل قيمة اجتماعية معينة ، اقرأ البيتين ثم تخير من العبارات الأربع التى تليهما العبارة التى تتضمن القيمة الاجتماعية لكل بيت ، وضع أمامها الحرف المقابل للبيت :

(أ) فلا هَطَلَت عليَّ ولا بأرضي ... سحائبُ ليس تنتظمُ البلادا
(ب) معلِّلتِي بالوَصل والموتُ دُونَه ... إذا مِتُّ ظمآنا فلا نَزَل القَطْر

يؤمن الشاعر بالقيم الآتية :

١- أنا وبعدى الطوفان : ....
٢- لا تعاون بين الناس : ....
٣- لا خير فى نفع لا يعم : ....
٤- حب الناس من الفضائل : ....

(١٨)

فى الأبيات الآتيـة يصف الشاعـر نفســه بصفات متعـددة ، وتحت هذه الأبيات عبـارات تتضمن تلك الصـفات ، **تخيـر لكل بيت العبـارة التى تناسبـه ، وضع أمامـها الحرف المقابل لذلك البيت :**

١- يقـولون لى فيـك انقبـاضٌ وإنما ... رأوا رجلا عن موقف الذلِّ أحْجَما
٢- فمـا كل برقٍ لاح لى يستَفِزني ... ولا كلُّ من لاقيتُ أرضـاهُ مُنعِمـا
٣- وإنى إذا ما فـاتنى الأمرُ لم أبِتْ ... أقلّـب طَرْفى إثـره مُـسـتَنـدمــا
٤- وأقبض خَطْوى عن أمورٍ كـثيرةٍ ... إذا لَمْ أنلْهـا وافرَ الـعِرضِ مكرمـا
٥- وأكرِم نَفْسى أن أضـاحك عابِسا ... وأن أتلقّـى بالمَدِيح مـــنْعِـمــا
٦- ولو أن أهل العِلْم صانوه صانَهم ... ولو عظّمـوه فى الـنفـوس لعظّمـا

الشاعر فى هذه الأبيات :

١- يحب العزلة عن الناس : ....
٢- أبيٌّ يرفُض الخـضوع : ....
٣- لا يندم على مـا مَضَى : ....
٤- لا يحبُ المداهَنة والرياء : ....
٥- لا يدفع كرامَته ثمَن ما يناله : ....
٦- لا يُخدع بالظاهِر ولا يَرْجـو الخَير إلا من أهْله : ....
٧- يترفّعُ بعلمه عن الصغائر : ....

(١٩)

يعبر الشعراء عن المشمومات كأنها أنغام ومن الألوان كأنها أصوات مسموعة إلخ.
ضع خطا تحت العبـارات التى تلمس فيهـا تبادل المحسوسـات فى الأبيات الآتية ، مـبينا نوع المحسوسات المتبادلة فى المكان المخصص لذلك تحت الأبيات :

أعـدْ على نفسى نـشيـدَ السُّكون ... حلْوا كَـمـرٌ النَّـسيم الأسْـوَد
وأسْـتَـبـدل الأنَّـاتَ بالأدمعِ ... واسـمع عَزيف اليـأس فى أضْلعي

واستبقنـى بـالله يـا منشـدي

١- نوع المحسوسات المتبادلة : ....

(٢٠)

فيما يلى أربعة أبيات فى التعبير عن إدراك المحبين لليل وإحساسهم به ، **تخير أصدق هذه الأبيات وأقربها إلى الواقعية واكتب الحرف المقابل فى المكان المخصص لذلك :**

١- سألت نجومَ اللّيل هل ينقضِي الدُّجى	فخطّ جوابا بالثُّريا كَخط لا
٢- حدثونى عن النهار حديثا	أو صفوهُ فقد نَسيت النَهارا
٣- لم يَطُل لَيلى ولكن لَمْ أنَم	ونَفَى عنّى الكَرَى طَيفُ ألم
٤- تَبِيت تُراعى اللّيل تَرجو نفاده	وليس لليل العاشقين نفاد

١- أصدق الأبيات وأقربها إلى الواقعية هو البيت : ....

(٢١)

اقرأ الأبيات التالية ، ثم تخير من العبارات الثلاث التى تليها الفكرة التى ترمز إليها الأبيات واضعا أمامها علامة (√) .

١- نسِى الطين ساعَة أنه	طينٌ حقيرٌ فصال تِيها وعَربَد
٢- وكسى الخزُّ جسمه فتَباهى	وحَوَى المالُ كيسه فتمرَّد
٣- يا أخِى لا تَمِل بوجهِك عَنّي	ما أنا فَحْمَةُ ولا أنتَ فَرقَد
٤- أنت لم تصنع الحرير الذى تلبـ	ـس واللؤلؤَ الذى تتقلد

الشاعر يرمز فى هذه الأبيات إلى : ....

١- جهل الإنسان حقيقته : ....

٢- ضعف الإنسان وعجزه : ....

٣- غرور إنسان ثرى : ....

فى المقطوعات الآتية تشبيهات متعددة ، تؤدى دورا كبيرا فى جمال الأبيات ، وتحت هذه المقطوعات عبارات تتضمن الأغراض البلاغية لهذه التشبيهات ، **تخير لكل مقطوعة العبارة التى تناسبها ، وضع أمامها علامة (✓) .**

المقطوعة الأولى :

خبِّرينى ماذا كَرِهتِ من الشَّيْـ ب فلا عِلْم لى بِذَنْب المَشِيب
أضياءَ النَّهار أو وَضح اللؤ لؤِ أم كونه كثغر الحبيب ؟

المقطوعة الثانية :

أصبر على مَضَضِ الحسُو د فإن صَبْرك قاتله
كالنار تأكل بعضها إن لم تَجِدْ ما تأكله

المقطوعة الثالثة :

دنوتَ تواضعاً وعَلَوْتَ مجداً فشأناك انخفاضُ وارتفاعُ
كذاك الشمسُ تبعد أن تُسامَى ويدنو الضَّوءُ منها والشعاع

الغرض من التشبيه هو :

١- بيان مقدار حاله ....
٢- بيان إمكان المشبَّه ....
٣- تحسين المشبَّه وتزيينه ....
٤- تقبيح المشبَّه والتنفير منه ....

(٢٣)

فى الأبيات التالية يصور الشاعر إحساساته وهو يعبر الجبل ، اقرأ الأبيات ثم ضع علامة (√) أمام الوسيلة الرئيسية التى يلجأ إليها الشاعر للتعبير عن احساساته من العبارات الواردة بعد الأبيات .

١- وأرعنَ طمَّاح الذُّؤابة شامخٌ — يطاول أعنان السماء بِغَارب
٢- وقورٌ على ظهر الفَلاَة كأنه — طوال الليالى مُفكرٌ فى العَواقِب
٣- أصختُ إليه وهو أخرَسُ صامتُ — فحدَّثنى ليل السُّرى بالعجائبِ
٤- وقال : إلى كم كنت ملجأ قاتل — وموطن آواه تبتل تائبِ
٥- وكم مَرَّ بى من مُدلِج ومُؤوِّبٌ — وقال بظلى من مَطيٍّ وراكبِ
٦- فما كان إلا أن طوتهم يد الرَّدى — وطارت بهم رِيح النَّوى والنوائِب
٧- وما غَيْضُ السلوانُ دَمْعى وإنما — نَزَفتُ دموعى فى فراقِ الصواحبِ

الوسيلة الرئيسة التى لجأ إليها الشاعر للتعبير عن إحساساته هى :

١- دقة التشبيهات وعدم تكلفها : ....

٢- فيض الحياة على الجماد : ....

٣- التصوير وعمق الأفكار : ....

٤- الأسلوب ودقة الصياغة : ....

(٢٤)

اقرأ الأبيات الآتية ، ثم اكتب الحروف المقابلة للأبيات التى تحس فيها بنشاز موسيقى :

---

(١) جبل أرعن طماح الذؤابة : جبل شديد النتوء طويل القمم ، غارب : كاهله أو قمته .
(٢) الفلاة : الصحراء الواسعة .
(٣) أصخت : أصغيت .
(٤) الأواه التائب : الراهب الذى بنى صومعته فى رؤوس الجبال .
(٥) مدلج : سائر فى أول الليل ، قال : أى قضى وقت القيلولة وهى وسط النهار .
(٦) النوائب : المصائب .
(٧) غيض دمعه : نقصه وحبسه .

أ- يا من رأى البركَة الحسْناء رؤيتَها   والآنسات إذا لاحت مغَانيها
ب- ما بَال دجلة غَيُورةً تنافسها   فى الحُسن طَوْرا وأطوارا تباهيها
ج- تنصبُّ فيها وفود الماء مُعَجَلَةً   كالخيل خارجةٌ من حَبْل مُجريها
د- فحاجبُ الشمس أحيانا يُضاحكها   ورَيِّق الغيثِ دوما يباكيها
هـ- أضحى التنائى بديلا من تَدانينا   وغَابَ عن طِيب لُقيانا تجافينا
و- إن الزمان الذى ما زال يُضحكنا   يوما لاقترابهم قد عَاد يبكينا
ز- فانحلَّ ما كان مَعْقودا بأنفسنا   وأنبت الذى ما كان مَوْصولا بأيدينا
ح- واللهِ ما أرادت أهواؤنا بدلا   منكم ولا انصرفت عنكمْ أمانينا

١- الأبيات التى تحس فيها بنشاز موسيقى هى : ....

(٢٥)

المقطوعات الثلاث التالية تصور وصال الحبيب . **رتب المقطوعات ترتيبا تنازليا حسب جودتها. وضع الحرف المقابل لها فى المكان المخصص لذلك تحت هذه الأبيات :**

المقطوعة (أ) :

سقى الله ليلا ضمَّنا بعد هَجْعة   وأدنَى فؤادا من فُؤادى معذَّب
فبتنا جميعا لو تُراق زُجاجَةٌ   من الرَّاح فيما بيننا لم تُسَّرِب

المقطوعة (ب) :

أجب يا سراجُ إذا ما سئلتَ   فمَا كان غَيْرُك من شاهِد
سَهرْت على اثنين قبل العناق   وبعد العناقِ على واحد

المقطوعة (ج) :

أعانقها والنفس بعد مشوقةُ   إليها وهل بَعْد العناق تَدانِ
وألثَم فاها كى تَزُول حرارتي   فيشتد ما ألقَى من الهيمان
كأن فؤادى ليس يُشفى غَليلَه   سِوى أن يرى الروحين يمتزجان

العيب الرئيس الذى وقع فيه الشاعر :

١- ركاكة الأسلوب : ....

٢- المبالغة الممقوتة : ....

٣- التناقض بين الصور الشعرية : ....

٤- تعقيد الفكرة : ....

٥- ضعف التشبيه : ....

(٢٦)

الأبيات الآتية التمس فيها النقاد عيوبا كثيرة. وتحتها عبارات تتضمن هذه العيوب. **اختر لكل بيت العيب الرئيس الذى وقع فيه الشاعر واكتب الحرف المقابل للبيت:**

(أ) ذبت من الشوق فلوزج بى | فى مقلة النائم لم ينتبه
(ب) كفى بجسمى نحولا أننى رجل | لولا مخاطبتى إياك لم ترنى

(ج) وقال الشاعر يصف قصر الوجود وهو غارق فى الماء:

قف بتلك القصور فى اليم غرقى | ممسكا بعضها من الذعر بعضا
كعذارى أخفين فى الماء بضا | سابحات به وأبدين بضا

(اليم: البحر، البض: الجسم اللين الرقيق).

العيب الرئيس الذى وقع فيه الشاعر:

ركاكة الأسلوب: ....

المبالغة الممقوتة: ....

التناقض بين الصور الشعرية: ....

تعقيد الفكرة: ....

ضعف التشبيه: ....

(٢٧)

للقافية أثر كبير فى جمال البيت ، **وفيما يلى مقطوعات ثلاث ذات قواف مختلفة ، اقرأ المقطوعات ، ثم اكتب رقم المقطوعة الأجود قافية فى المكان المخصص لذلك :**

المقطوعة الأولى :

قولى لطيفِك ينثنى عن مَضْجَعى وقتَ المَنام
فعسى أنام فَتَنْطَفِئْ نارُ تأجَّج فى العظام

دَنِف (1) تُقلِّبه الأكفُّ على فِراش من سَقام
أما أنا فكما علمتِ فهل لوصلكِ من دَوام ؟

المقطوعة الثانية :

قولى لطيفك ينثنى عن مضجعى وقت الهجود
فعسى أنام فتنطفئ نار تتأجج فى الكبود
دنف تقلبه الأكف على فراش من وقود
أما أنا فكما علمت فهل لوصلك من وجود ؟

المقطوعة الثالثة :

قولى لطيفك ينثنى عن مضجعى وقت الهجوع
فعسى أنام فتنطفئ نار تتأجج فى الضلوع
دنف تقلبه الأكف على فراش من دموع
أما أنا فكما علمت فهل لوصلك من رجوع ؟

١- المقطوعة ذات القافية الأجود هى : ....

(٢٨)

المقطوعات الثلاث التالية تصور كل منها موقف صاحبها من الموت . **اقرأ المقطوعات ثم تخير لكل منها العبارة التى تناسبها من العبارات التى تليها وضع أمامه الحرف المقابل لتلك المقطوعة .**

المقطوعة (أ) :

لا بد للإنسان من ضَجْعة	لا تَقلِبُ المُضجِعَ عن جَنْبه
ينسى بها ما كان من عُجْبه	وما أذاقَ الموت من كَرْبه
نحن بنو الموتى فما بالُنا	نعَافُ ما لا بدَّ من شُرْبه
تَبخَلُ أيدينا بأرواحِنا	على زمانٍ هُنَّ من كَسْبه
فهذه الأرواحُ من جَوِّه	وهذه الأجسام من تُربه

(1) دنف : اشتد مرضه وأرف على الموت .

المقطوعة (ب) :

شـيمٌ غُـر رَضِـيّاتٌ عِـذَاب ... رُدَّ مـا عندَك يـا هَذا التُّـراب
وحـجِيٌّ يَنْفَـذ بالرأى الصـوابِ ... كل لبٌ عَـبْـقَـرى أو شـبـاب
وذكـاءُ ألْمـعِيٌّ كـالـشّـهـاب ... فى طواياك اغـتـصـاب وانتـهـاب
وجـمـال قـدسى لا يُعـاب ... خلقـا للشـمـس أو شم القـبـاب
كـل هذا فـى الـتـراب ؟ ... آه مـن هـذا الـتـراب !

المقطوعة (ج) :

غـير مُـجْد فى ملّتى واعـتقـادي ... نَـوْحُ باكٍ ولا تَـرنُّـم شـادِ
وشـبـيـهٌ صـوتُ النعيِّ إذا قـيس ... بصـوت البـشـيـر فـي كل نادِ
ربَّ لَحْـدٍ قـد صار لَحْـدا مِـرارا ... ضَـاحِـكا من تَزَاحُـم الأضـداد
تَعَب كلـهـا الحـيـاةُ فـمـا أعـ ... ـجَـب إلا مـن راغـب فـى ازديـاد

١- ثائر على الموت لأنه يطوى العباقرة : ....

٢- مستسلم للموت ويراه نتيجة طبيعية للحياة : ....

٣- يمزج استسلامه للموت بتشاؤمه الشامل : ....

(٢٩)

القصيدتان الآتيتـان قيلتا فى حادثة دنشواى . اقرأهما قراءة واعـيـة متمعنة ووازن بينهما مبينا أيهما أجود ومعللا لما تقول :

ذكـرى دنشـواي

يا دنشـواى على رُبـاك سـلام ... ذهـبـت بـأنـس ربـوعـك الأيـام
شـهـداء حكمك فى البلاد تفـرقوا ... هيـهـات للشـمـل الشـتـيت نظام
مـرَّت عليـهم فـى اللحـود أهلةٌ ... ومـضى عليـهم فى القـيود العـام
كـيف الأرامل فيك بعـد رجالهـا ... وبأيِّ حـالٍ أصـبـح الأيتـام ؟
عـشرون بـيتـا أقْـفَرت وانتـابهـا ... بعـد البشـاشـة وحـشـةُ وظلام
ياليت شِعْـرى فى البروج حـمائمٌ ... أم فى البـروجِ مَنِيَّـة وحِـمَـام ؟
نيـرون لو أدركتَ عـهد كُـرومـرٍ ... لعـرفتَ كـيفَ تـنفَّـذُ الأحكام

نوحي حمائمَ دِنشوايَ وروِّعي شعبا بوادي النيل ليس ينام
إن نامت الأحياء حالت بينه سحرا وبين فراشه الأحلام
متوجع يتمثل اليوم الذي ضجت لشدة هَوْله الأقدام
السوط يعمل والمشانق أربع متوحِّدات والجنودُ قيام
والمستشار إلى الفظائع ناظر تَدْمَى جلودُ حوله وعِظام
في كل ناحيةِ وكل مطية جَزَعا من الملاء الأسيف زحام
وعلى وجوه الثاكلين كآبةٌ وعلى وجوه الثاكلاتِ رِغام

شنق زهران

وثوى في جبهة الأرض الضياء

ومشى الحزن إلى الأكواخ تنينٌ له ألف ذراع

كل دهليز ذراع

من أذان الظهر حتى الليل . . . . يالله في نصف نهار

كل هذي المحن الصماء في نصف نهار

مذ تدلى رأس زهران الوديع . . . . كان زهران غلاما . . . . . .

أمه سمراء والأب مولد . . . .

وبعينيه وداعة . . . .

وعلى الصدغ حمامة . . . .

وعلى الزند أو زيد سلامة . . . .

ممسكا سيفا وتحت الوشم نبش كالكتابة . . . . . .

اسم قرية . . . .

دنشواي . . . .

شبَّ زهرانُ قويا . . . .

ونقيا . . . .

كان ضَحّاكا كان ولوعا بالغناء . . . .

وسماعِ الشعر في ليل الشتاء . . . .

ونَمتْ في قلب زهرانَ زُهيرة ....
ساقها خَضْراء من ماءِ الحياة ....
فَرْعها أحمر كالنَّار التي تصنع قلبه ....
عندما مر بِظَهْر السوقِ يوما ....
ذات يوم ....
مر زهران بظهر السوق يوما ....
واشترى شالا مَنَمْنم ....
ومشى يَختَال عُجْبا مثل تركي معمم ....
ويُميل الطَّرف ما أحلَى الشباب ....
عندما يصنع حبًا ....
عندما يَجْهد أن يصطاد قلبا ....
كان يا ما كان أن زُفَّت لزهرانَ جميلة ....
كان يا ما كان أن أنْجب زهرانُ غلاما وغلاما ....
كان يا ما كان أن مرَّت لياليهِ الطويلة ....
ونَمَتْ في قلبِ زهرانَ شُجيرة ....
ساقُها سوداء من طِينِ الحياة ....
فَرْعُها أحمر كالنار التي تحرِق حقلا ....
عندما مرَّ بظهر السوق يوما ....
ذات يوم ....
مر زهران بظهر السوق يوما ....
ورأى النار التي تحرق حقلا ....
ورأى النار التي تصرع طفلا ....
كان زهران صديقا للحياة ....
ورأى زهران النيران تجتاح الحياة ....
مد زهرانُ إلى الأنجم كفّا ....

ودعا الله .. يسأل لطفا ....

ربما صورة حقد في الدماء ....

ربما استعدى على النار السماء ....

وضع النطع على السكة والغيلان جاءوا ....

وأتى السيافُ (مسرور) وأعداءُ الحياةِ ....

صنَعوا الموتَ لأحبابِ الحياة ....

وتدلَّى رأسُ زهرانَ الوديع ....

قَرْيتي من يومها لم تأتدِم إلا الدموعَ ....

قَرْيتي من يومها تأوِى إلى الرُّكن الصَّدِيع ....

قَرْيتي من يَومِها تَخْشَى الحياة ....

كان زهرانُ صديقا للحياة ....

ماتَ زهرانُ وعيناهُ حياة ....

فلماذا قريتي تخشى الحياة ؟!

الموازنة :

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

تابع ملحق رقم (١)

مفتاح الإجابة للمقياس الذى طبق على الطلاب

ملحوظـة : زمن إجراء الاختبار (حصتان وقدر من الحصة الثالثة أى من ١ ساعة إلى ساعتين) .

م	الإجابة	السبب	الدرجة
١	الأسس : و - ز - ح - ط الاستلام : ي الطفولة اللاهية : أ - ب - جـ - د - هـ	- - -	٣
٢	و	-	٢
٣	ب	-	٢
٤	الثانـــي	-	١
٥	الطمأنينـة	إحساس الشاعر بالأمن وثبـــاته رغم تـوالى الحادثات	٢
٦	العصيان - النفاق	-	٢
٧	أبصرت عينى - يهج الناسا	-	١
٨	الأسى وشرود الذهن	-	١
٩	الثانيـة	-	١
١٠	عـانـس	-	١
١١	هناك عدة مواضع للتناقض مثل : كونه عبـقريا ثم كونه مجـرد صدى وكذلك ذكره شـعراء من مـختلف الجنسيات وأدباء آخرين .	-	١
١٢	وحـــدي	-	٢
١٣	الأولـى	قـوله فى البـيت الأول فـسحـة الأمل أحـسن تعبيرا من كثرة الأمل ،	٢

م	الإجابة	السبب	الدرجة
		وكذلك قوله في البيت غاض الوفاء وفاض الغدر وانفرجت. وهذه تعبيرات أصدق في تبيان المعنى من قل وزد واتسعت	
١٤	موفقا أو حسنا	–	٢
١٥	في شبابه	–	١
١٦	حليم ولكنه يأبى الضيم وينهض لرد الاعتداء	– –	١
١٧	أنا وبعدى الطوفان : ب لا خير في نفعم لا يعم : أ	– –	٢
١٨	٢ (أ) - ٣ (جـ) - ٤ (هـ) ٥ (د) - ٦ (ب) - ٧ (و)	– –	٣
١٩	تصوير الشاعر أن للسكون نشيدا وأن النسيم أسود وأن لليأس عزيفا وهذه محسوسات متبادلة .	– – –	١
٢٠	جـ	–	١
٢١	غرور إنسان ثري	–	٢
٢٢	بيان إمكان المشبه : ج تحسين المشبه وتزيينه : أ تقبيح المشبه والتنفير منه، ب	–	٣
٢٣	فيض الحياة على الجماد	–	١
٢٤	ب ، د ، و ، ز ، ح	–	٢
٢٥	أجود المقطوعات : ب المقطوعة التي تليها : جـ المقطوعة الأخيرة : أ	– –	٣
٢٦	المبالغة الممقوتة : أ - ب التناقض بين الصور الغريبة : جـ		٢

م	الإجابة	السبب	الدرجة
٢٧	الثالثـــــة	–	٢
٢٨	ثائر على الموت : ب مستسلم للموت : أ يمزج استسلامه للموت : جـ	– –	٣
٢٩	تعطى للطالب درجة إذا اقتصر على الموازنة بين القصيدتين وذكر مواطن إعجابه فى كل منهمـا . ويعـطى درجـتين إذا وازن بين النصين وبين أن النص الثـانى (الجديد) هو الأجـود حيث هو الأكـثـر حركـة وحيـاة وقدرة على تصوير الألم والحزن فى القرية	–	٢
	المجمـــــــوع		٥٠

ملحق (٢)
أنشطة صفية لتعليم القراءة بطريقة نظامية

إعـداد
دكتور/ محمد علاء الدين الشعيبى

النشاط: (١)

الأهداف الإجرائية:

١ - أن يتعرف التلميذ المصطلحات المستخدمة فى المادة المطبوعة (حرف - كلمة - جملة ، سطر ، عنوان.

٢- أن يتعرف التلميذ أشكال بعض علامات الترقيم وفكرة بسيطة عن وظائفها.

الإجراءات :

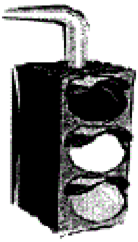
* يعرض المعلم على التلميذ بعض بطاقات الصور الموضحة بالصفحة المقابلة.
* يسأل المعلم التلميذ عن اتجاه كل وسيلة نقل موضحة ، وما فائدة إشارات المرور فى الشارع بالنسبة للمارة ووسائل المواصلات ؟
* يخبر المعلم التلميذ أن نظام القراءة يشبه إلى حد كبير نظام السير فى الشارع، ولكنه دائما يأخذ اتجاها إجباريا من اليمين إلى اليسار ، ومن أعلى إلى اسفل (عندما يكون المقروء نصا).
* يعلق المعلم على السبورة قطعة قراءة معززة بالتوضيحات التالية :



* يوضح المعلم للتلاميذ أن الكلمة أو الكلمتين الموجودتين داخل الشكل البيضاوى تسمى عنوانا ، وهو الذى يشير إلى مضمون القطعة القرائية ، ويمثل الفكرة المحورية التى تدور حولها .

* يوضح المعلم للتلاميذ أن السهم الأول يشير إلى بداية القطعة وفيه تترك مسافة فارغة بمقدار كلمة (يوضحها) وهى بداية الفقرة ، ويعيد الكلمة (فقرة) .



* يوضح المعلم للتلاميذ أن كل سهم كامل يشير إلى سطر فى الكتابة ، ويعيد (سطر) .

* يوضح المعلم للتلاميذ أن اتجاه القراءة يجب أن يكون دوما باتجاه السهم .

* يوضح المعلم للتلاميذ أن كل سطر يتكون من كلمات ، وأن القطعة القرائية تحتوى على أكثر من سطر ، وعند القراءة أيضا يجب القراءة من أعلى إلى اسفل (وضح السهم الذى يشير إلى ذلك ، وأن الأشكال الموجودة بين كل مجموعة كلمات (، / ؛ / . / ؟) و تفصل بينها (وضح أن كل جملة تحتوى على مجموعة كلمات) وهذه الأشكال تسمى علامات ترقيم ووظائفها عند القراءة تشبه وظائف علامات المرور .

* يحرك المعلم صورة إشارات المرور لتوضيح الوظائف الأولية لعلامات الترقيم (،) ، يقول : هذا الشكل يسمى فاصلة ويشبه تماما الضوء الأخضر ، ويوجد بين الجملتين ليرشد القارئ بأنه مسموح له أن يواصل القراءة لأن المعنى لم يكتمل ، وكذلك (؛) وتسمى الفاصلة المنقوطة ، وهى تسمح للقارئ بالانتقال ولكن تنبهه أن هناك علاقة بين الجملتين الموجودة بينهما (وهذه العلاقة هى علاقة السبب والنتيجة) ، أما الشكل (.) فيسمى النقطة ، ووظيفتها أن تنبه القارئ بالتوقف (تماما مثل الضوء الأحمر) ، لأن معنى الجملة قد اكتمل .

* يكلف المعلم التلاميذ فرادى أن يستخرج كل منهم (كلمة - جملة - فاصلة - عنوان.

* يكرر المعلم الشرح والتوضيح عندما يجد أن استجابات التلاميذ تعكس عدم إلمامهم الكامل بالمعلومات الأساسية حول فنيات المادة المطبوعة .

* فى كتاب القراءة يختار المعلم قطعة ويكلف التلاميذ تباعا وبطريقة شفهية بتحديد بعض المصطلحات (كلمة / عنوان ٠٠)

* إذا تبين للمعلم أن الصعوبة ما زالت موجودة ، يكرر المعلم النشاط السابق مع عزل المهمات المتضمنة فى التخطيط الموضح .

النشاط(٢)

الهدف الإجرائى : أن يحدد التلميذ مواقع الأشياء المعروضة فى نموذج بعد إخفائها .

الإجراءات :

* يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من أدوات اللعب ويفضل أن تكون بلاستيكية ومرتبة بنظام معين .

* يطلب المعلم من أحد التلاميذ التركيز بالنظر على مكان كل من هذه الأشياء، ويسمح له بلمسها .

* يترك التلميذ لمدة ٣٠ ثانية ، لكى يرى البطاقات ويميز أوضاعها .

* أثناء ذلك يخبر المعلم التلميذ بأنه سيقوم بإخفاء هذه الأشياء تحت غطاء وعلى التلميذ أن يتذكر موضع الشيء الذى يذكره له .

* يعاد نفس الإجراء مع درجة صعوبة أعلى ، وهنا يقوم المعلم بتغيير الأوضاع المكانية للأشياء ويطلب من تلميذ آخر إعادتها إلى ما كانت عليه .



* فى خطوة متقدمة يتم استبدال الأشياء بصور لها .

* يتكرر التدريب مع تلاميذ آخرين ويتم استبدال الأشياء الموجودة بغيرها .

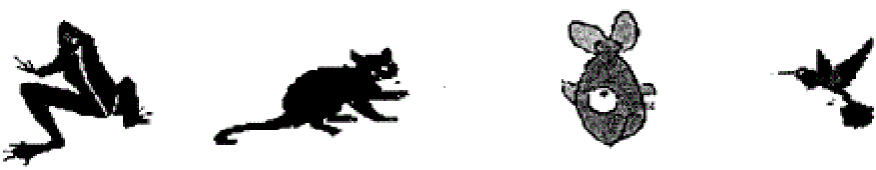
النشاط:(٣)

الهدف الإجرائى: أن يحدد التلميذ الاتجاه طبقا لنموذج بعد إخفائه .

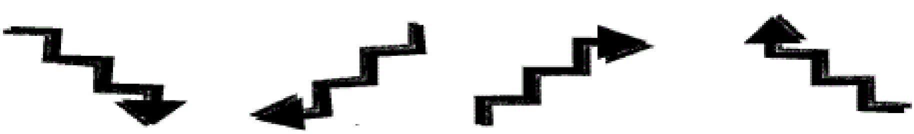
الإجراءات :

* تتكرر الخطوات المتبعة فى التدريب السابق ، من حيث طريقة ومدة العرض وطريقة الإخفاء .

* يطلب المعلم من التلاميذ هنا تحديد اتجاه الشيء الذى يذكره لهم طبقا لما تم عرضه بالنموذج .



* يتكرر التدريب مع درجة أعلى من الصعوبة . حيث يطلب المعلم من تلميذ تعيين اتجاه السهم الذى يناسب اتجاه الشيء الذى رآه أو رأى صورته بالنموذج قبل إخفائه.



* يقدم المعلم المساعدة عندما يستغرق التلميذ وقتا طويلا فى أداء المهمات المطلوبة .

النشاط:(٤)

الهدف: أن يحدد التلميذ الألوان طبقا لنموذج بعد إخفائه .

الإجراءات :

* نفس الإجراءات السابقة من حيث مدة وطريقة العرض والإخفاء ، ويطلب المعلم من التلاميذ هنا تحديد لون الشيء الذى يذكره لهم طبقا لما رأوه بالنموذج قبل إخفائه .



* فى خطوة متقدمة وبعد أن يتمكن التلاميذ من أداء المهام الموجودة بالتدريب، ترتفع درجة الصعوبة فى المهام حيث يتم عرض أشياء أو صور مركبة متعدده الألوان وعلى التلاميذ أن يتذكروا مجموعات الألوان المتضمنة فى كل منها .

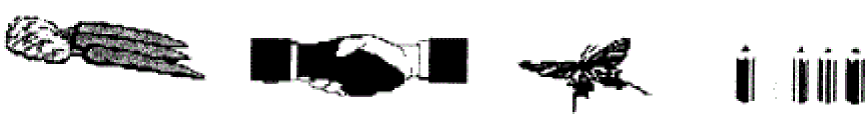
* يقدم المعلم المساعدة ، ويمكنه ذلك عن طريق عرض بطاقات ملونة لتيسر للتلاميذ الأمر عندما يجدون صعوبة فى تحديد الألوان المركبة التى يحتويها كل شكل .

النشاط:(٥)

الهدف الاجرائى : أن يحدد التلميذ عدد الأشياء أو الصور طبقا لنموذج بعد إخفائه .

الإجراءات :

* نفس إجراءات مدة وطريقة العرض والإخفاء ، ويطلب من التلاميذ هنا تحديد عدد الأشياء أو صورها أثناء عرضها وبعد إخفائها .



* يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ فى البداية ، وشيئا فشيئا ، يتركهم مستقلين فى أداء المهمة مع أشياء أو صور أخرى .

النشاط : (٦)

الهدف الإجرائى : أن يحدد التلميذ الصورة المخالفة لباقى الصور لنفس الشيء .

الإجراءات :

* يعرض المعلم مجموعة من الصور لنفس الشيء بينها واحدة تختلف ع باقى الصور
* يطلب المعلم من التلاميذ فحص الصور والتدقيق فى مكوناتها .
* يساعد المعلم التلاميذ فى التمييز بين المكونات الدقيقة للصور .
* يطلب المعلم من أحد التلاميذ تحديد الصورة المخالفة لباقى الصور ، وأن يقدم تبريرا للاختلاف .



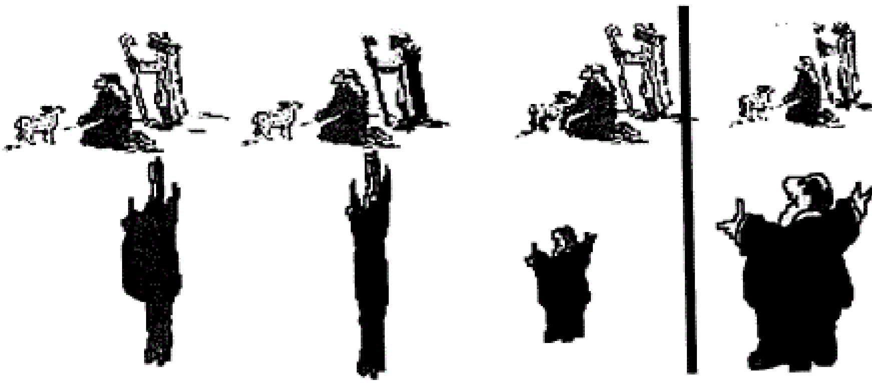
النشاط : (٧)

الهدف الإجرائى : أن يفرق التلميذ بين مجموعة من الصور طبقا للاختلاف بينها .

الإجراءات :

* يعرض المعلم صورة كنموذج ، ويناقش التلاميذ فى مكوناتها .
* يطلب من التلميذ تحديد مكونات الصورة مستقلين .
* يقدم المعلم مجموعة من الصور لنفس الشيء ، مع اختلاف كل منها عن النموذج فى جزء محدد ، وعلى التلاميذ أن يحددوا موقع الاختلاف .

النموذج

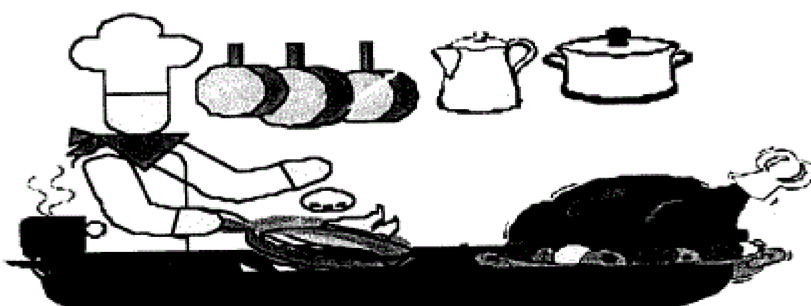


النشاط:(٨)

الهدف الاجرائى : أن يدرك التلميذ علاقات الوضع المكانى لمجموعة من الأشكال .

الإجراءات :

* يعرض المعلم على التلاميذ صورة مركبة من مجموعة أشياء تربطها سويا علاقات وضع مكانية .
* يساعد المعلم التلاميذ على تحديد الأوضاع المكانية لبعض مكونات الصورة.
* يطلب المعلم من التلاميذ ذكر الوضع المكانى للأشياء التى يذكرها لهم.
* فى خطوة متقدمة يغير المعلم الأوضاع المكانية لبعض مكونات الصورة ، ويكرر التكليف السابق .



النشاط (٩)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحدد التلميذ الوضع المكانى لكل حرف بالكلمات المعروضة عليه .

٢- أن يعيد التلميذ ترتيب الحروف داخل الكلمات ليصبح لها معنى .

الإجراءات :

* يعرض على التلميذ بطاقات الكلمات المجزأة إلى حروف

برتقال	بـــ	ر	تـــ	قـــ	ا	ل

* يطلب المعلم من التلميذ التركيز على الوضع المكانى لكل حرف من حروف الكلمة

* يغير المعلم من الأوضاع المكانية لبطاقات الحروف .

* يطلب المعلم من التلميذ فى البداية ترتيبها طبقا لبطاقة الكلمة المكتملة ، وفى خطوة متقدمة يقوم بإخفاء بطاقة الكلمة ، ويطلب منهم إعادة ترتيب بطاقات الحروف فى وضعها الصحيح .

* عندما يفشل التلميذ فى المهمة ، يعيد المعلم عرض بطاقة الكلمة ويكرر الإجراء .

النشاط :(١٠)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يتعرف التلميذ على مسميات الصور التى تعرض عليه .

٢- أن يتعرف التلميذ الكلمة التى تشير إلى مسمى الصورة .

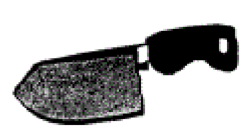
٣- أن يحدد التلميذ حروف بدايات الكلمات المألوفة له .

٤- أن يربط التلميذ بين الحروف وأصواتها المفردة .

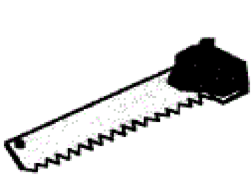
٥- أن يركب التلميذ كلمات من أصواتها ، ثم من حروفها .

الإجراءات :

* يعرض المعلم بطاقات الصور بدون كلمات ويناقش التلاميذ حول مسمياتها
* يضع المعلم أمام التلاميذ بطاقات أسماء الصور .
* يطلب المعلم من التلاميذ إرفاق كل بطاقة صورة ببطاقة الكلمة التى تناسبها .
* يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الحروف المفردة لبدايات الكلمات
* ينطق المعلم بصوت الحرف المفرد ، ويطلب من أحد التلاميذ اختيار بطاقة الحرف المناسب وأن يضعه بجوار الكلمة التى تبدأ به .
* يطلب المعلم من التلاميذ تباعا وضع بطاقة الحرف على الحرف الأول من الكلمات
* يخبر المعلم التلاميذ أن الكلمات كما أنها تتكون من حروف منفصلة فإنها كذلك تتركب من أصوات منفصلة ، وكما أن شكل الحرف منفصلا يختلف عن شكله داخل الكلمة ، فكذلك الصوت يختلف فى سماعه ونطقه منفصلا عن دمجه مع غيره من الأصوات .
* ينطق المعلم صوت الحرف منفردا مرة وفى الكلمة مرة أخرى .
* يطلب المعلم من التلاميذ القيام بالمهمة ، ويكرر الإجراء مع كلمات أخرى .
* عندما يلاحظ المعلم صعوبة لدى التلاميذ فى القيام بالمهمة ، يمكنه تقديم تعزيز بصرى بتلوين الحروف وتعزيز سمعى بالتركيز على عناصر المهمة أثناء النطق .







س	سكين	ز	زجاجة	م	منشار

النشاط (١١)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يميز التلميذ بين مجموعة من الأشكال المؤتلف منها والمختلف .

٢- أن يميز التلميذ بين الكلمات المتشابهة والمختلفة .

٣- أن يحدد التلميذ الحروف الناقصة من الكلمات البصرية المألوفة له .

الإجراءات :

* يعرض المعلم على التلميذ مجموعة من الصور المتشابهة والمختلفة لنفس الشيء .

* يطلب المعلم من تلميذ تحديد الصور المتشابهة من بين مجموعة الصور المعروضة .

* يناقش المعلم التلميذ حول سبب تحديده لهذه الصور.

* يساعد المعلم التلميذ فى تعرف الفروق بين مجموعة الصور المعروضة .

* يعرض المعلم مجموعة من الصور لنفس الشيء بينها واحدة تختلف عن باقى الصور .



* يطلب المعلم من تلميذ فحص الصور والتدقيق فى مكوناتها .

* يساعد المعلم التلميذ فى التمييز بين المكونات الدقيقة للصور.

* يطلب المعلم من أحد التلاميذ تحديد الصورة المخالفة لباقى الصور ، وأن يقدم تبريرا للاختلاف .

* تزداد درجة الصعوبة بتقديم بطاقات الكلمات.

كتب	كتب	كتب	كتاب	كتب

* يكلف المعلم التلاميذ بجمع البطاقات المتشابهة واستبعاد المختلفة .

* يسأل المعلم التلاميذ عن سبب ما قاموا به من جمع أو استبعاد .

* عندما يلمس المعلم صعوبة لدى التلاميذ فى القيام بالمهمة يتبع الإجراء التالي.

* يستعين المعلم ببطاقات الحروف ويعرضها بالشكل التالى على السبورة.

	كـــ	تـــ	ا	ب
كتاب				
	كـــ	تـــ	؟	ب

* يطلب المعلم من التلاميذ تحديد البطاقة التى ليس بها حرف ، ويستدعى استجاباتهم عن سبب الاختلاف بين الكلمتين ، ويساعدهم عند الضرورة.

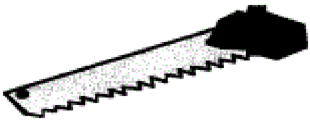
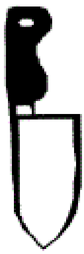
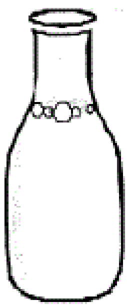
* عندما يلمس المعلم صعوبة لدى التلاميذ فى القيام بالمهمات ، يعيد النشاط، ثم ينتقل إلى النشاط التالى.

النشاط:(١٢)

الهدف الاجرائى : أن يحدد التلميذ الحروف الأولى أو الأصوات الأولى للكلمات .

الإجراءات :

- يسمى المعلم الأشياء الموجودة بالصور.
- يضع المعلم بطاقة الحرف الصغير على الحرف الأول من الكلمات.
- يضع التلميذ بطاقة الحرف الكبير كل بجانب الكلمة أو الصورة أو الوحدة المناسبة .
- ينطق التلميذ فى جملة تامة : منشار يبدأ بميم .

م	م	 منشار
س	س	 سكين
ز	ز	 زجاجة

النشاط (١٣)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يتعرف التلميذ المدلولات التى تحملها نماذج الصور المحيطة به فى بيئته .

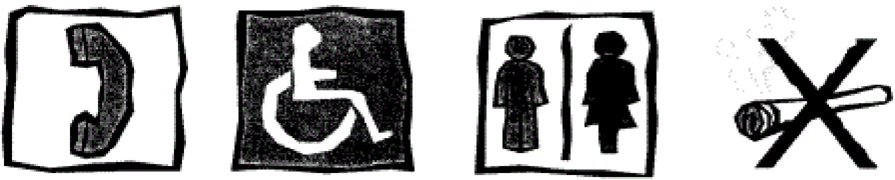
٢- أن يعزل التلميذ الكلمات المرفقة بالنماذج عن إطارها المألوف .

٣- أن يحلل التلميذ الكلمات إلى حروفها المكونة لها .

٤- أن يتعرف التلميذ الكلمات مهما اختلف شكلها أو حجمها .

الإجراءات :

* يعرض المعلم على التلميذ البطاقات الموضحة



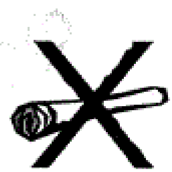
* يوضح المعلم للتلاميذ أن هناك كثيراً من هذه النماذج نحتك بها خارج المدرسة وداخلها ، وكل منها يحمل معنى فى ذاته .

* يسأل المعلم التلاميذ عن المعنى الذى تشير إليه كل صورة ، ويساعدهم فى التوصل إلى الإجابة الصحيحة

* يسأل المعلم التلاميذ عن نماذج أخرى مثل هذا النموذج ، مما قد يكون داخل المدرسة أو خارجها

* يوضح المعلم للتلاميذ أن هذه النماذج وغيرها تساعد من لا يستطيع القراءة أن يتعرف الكثير من الأمور ، أما من يقرأ فإنه لا يعتمد عليها بشكل رئيس.

* يعرض المعلم على التلاميذ البطاقة التالية .



ممنوع التدخين

* يسأل المعلم التلاميذ عن الفرق بين هذه الصورة ونفس الصورة التى رأوها من قبل ، يساعد المعلم التلاميذ بالإشارة إلى الكلمات المرفقة بالصورة .

* يوضح المعلم للتلاميذ أن هناك كثيرا أيضا من هذه النماذج موجود فى الشارع وفى المدرسة ، وعلينا أن نكون مستعدين لقراءة الكلمات المرفقة بهذه النماذج .

* يعزل المعلم الكلمتين عن الإطار السابق ، ويقرأ الكلمتين ، ويلاحظ انتباه التلميذ له أثناء القراءة.

* يسأل المعلم التلاميذ عن معنى الجملة ، ويساعدهم فى ذلك .

* يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات التالية :

ممنوع	ممنوع	التدخين	التدخين

* يطلب المعلم من التلاميذ وضع كل بطاقة بجانب ما يماثلها من بطاقات .

* يخبر المعلم التلاميذ أن الكلمات قد تأتى فى أشكال مختلفة ، وأن معرفتنا لها وتمكننا منها يساعدنا فى التعرف عليها مهما اختلف شكلها .

* يدرب المعلم التلاميذ على كلمات أخرى مماثلة .

* يحذف المعلم بعض الحروف من الكلمات ، ويطلب من التلاميذ تمييز ذلك، ويساعدهم على اكتشاف الاختلافات .

النشاط:(١٤)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحلل التلميذ سمعيا الكلمات المألوفة له .

٢- أن يحدد التلميذ الصوت الناقص سمعيا فى الكلمات المعروضة له .

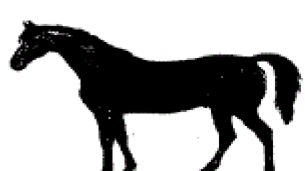
٣- أن يربط التلميذ بين الحرف الناقص وصوته المناسب له .

الإجراءات :

* يكلف المعلم التلاميذ بالإنصات إليه أو إلى شريط تسجيل ، وأن يتعرفوا الحرف الناقص من الكلمات التى يسمعونها .

* احرص على أن تكون الكلمات من الحصيلة النشطة لدى التلاميذ .

* عندما يجد المعلم أن التلاميذ يواجهون صعوبة فى أداء المهمة ، يضع بطاقات الصور الموضحة على السبورة ، أو أمام كل تلميذ .





* ينطق المعلم الآن بأسماء الصور ، ولكن بدون بعض الأجزاء منها .

* يكلف المعلم التلاميذ بالنظر إلى الصور أثناء النطق بأسمائها .

* يطلب المعلم من تلميذ تحديد الصورة طبقا لاسمها المسموع .

* يعيد المعلم نطق الاسم ناقصا أحد الأصوات .

* يسأل المعلم التلميذ : هل ما سمعه ينقصه شيء ؟ ويسأله عن الصوت الناقص .

* يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات التي تحمل أسماء الصور بعد إخفائها .

حـــ ... ان	... يـارة

* يطلب المعلم من التلاميذ النظر في البطاقات وتحديد الحرف الناقص .

* عندما يجد المعلم أن التلاميذ تواجههم صعوبة ينطق الكلمات ناقصة بينما ينظر إليها التلاميذ .

* يكرر النشاط مع كلمات أخرى .

النشاط(١٥)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحلل التلميذ بصريا الصور إلى مكوناتها .

٢- أن يحلل التلميذ بصريا الكلمات إلى حروفها المكونة لها .

الإجراءات :

* يعرض المعلم على التلاميذ الصورة الموضحة .



* يسأل المعلم : مم يتكون جسم الإنسان ؟ وأثناء تلقى الاستجابات يعرض المعلم على التلاميذ بعض الصور التى توضح بعض المكونات كالتالى :



* فى خطوة متقدمة يتم استبدال الصورة ببطاقة الكلمة التى تشير إليها ، وبعد أن يقرأها التلميذ ، يعرض عليهم بطاقات حروف الكلمة ، ويخبرهم أنه كما أن جسم الرجل يتكون من أجزاء لكل جزء منها موقعه المحدد ، فكذلك الكلمة التى تشير إليه تتكون من حروف لكل حرف منها موقعه المحدد .

* بدل مواقع الحروف ويطلب من أحد التلميذ نطق الكلمة ، أسال التلميذ هل للكلمة نفس المعنى عندما اختلف موضع حرف فيها .

رجل	ر	جـ	ل

* يتكرر التدريب ويتم تغيير بطاقات الكلمات والحروف .

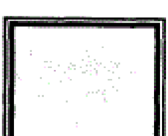
* عند استشعار صعوبة لدى التلاميذ يمكن تقديم تعزيز بصرى ، إما بترقيم بطاقات الحروف أو تلوينها فى البداية وشيئا فشيئا يتم تقديمها فى صورتها الموضحة عاليه .

النشاط : (١٦)

الهدف : أن يرفق التلميذ أصوات بدايات الكلمات بالحروف المناسبة لها .

الإجراءات :

- تترك الفرصة أمام التلميذ للتحدث عن الصور .



شمس

- يضع التلميذ دائرة حول الحرف الأول من كل كلمة .
- ينطق التلميذ صوت الحرف .
- ينطق التلميذ فى جملة تامة : شمس تبدأ بالشين .

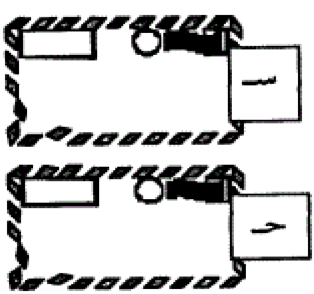
النشاط: (١٧)

الهدف: أن يتنبأ التلميذ بالكلمات استرشادا بأحرفها الأولى .

الإجراءات :

يعرض مجموعة من أظرف الخطابات ، يبرز من يمين كل منها حرف بداية كلمة موجودة داخل الظرف .

- يذكر التلاميذ الصوت المناسب للحرف .
- اذكر المجال الوظيفى الذى تنتمى إليه الكلمة المختفية فى كل ظرف (أطعمة - مشروبات . .).



- يذكر التلاميذ تباعا الكلمات التى تنتمى للمجال الذى ذكره المعلم .
- التلميذ الذى يستطيع تخمين الكلمة الصحيحة، يحتفظ بالمظروف .
- الفائز من يجمع أكبر عدد من الأظرف.

النشاط: (١٨)

الأهداف الإجرائية:

١- أن يحلل التلميذ سمعيا الكلمات إلى أصواتها .

٢- أن يربط التلميذ بين أصوات البداية وحروف البداية للكلمات .

٣-أن يربط التلميذ بين أصوات النهاية وحروف النهاية للكلمات .

الإجراءات :

* يطلب المعلم من التلميذ الاستماع إلى قصة سواء منك أو من جهاز التسجيل، وأن يركزوا انتباههم .

* ينبه المعلم التلميذ إلى الوقفات التى يقفها أو تكون بالشريط وأن يركزوا على آخر كلمة سمعوها .

* يوزع المعلم على التلميذ بطاقـات الحروف المفردة ويطلب من كل منهم أن يرفع البطاقة التى معه عندما يكون بـها الحرف الذى تنتهى به الكلمات التى يتوقف عندها .

* يبـدأ المعلم بعرض القـصة ، ويتـوقف أو يوقف الشريط عند كلمـات فى البداية تكون سهلة مألوفة للتلاميذ وشيئا فشيئا تزداد الصعوبة .

* التلميـذ الذى يتعرف على نهاية الـكلمة وأن البطاقة التى معـه تمثل الحرف الذى تنتهى به يخرج إلى السبورة ليعلق البطاقة عليها .

* يحرص المعلم على أن تعلق البطاقات بنظام مـعين حسب الكلمات التى تم التوقف عليها

* فى النهاية يستـمع التلميذ من المعلم إلى التتابع الصحـيح للحروف حسب الكلمات المختارة .

* يتوالى الإجراء مع بقية حروف الكلمات وفق ترتيبها داخلها .

* ينزع المعلم الحروف الخاطئة من على السبورة .

النشاط (١٩)

الأهداف الإجرائية :

١ - أن يحدد التلميذ المواقع المكانية لأصوات الكلمات التى يسمعها .

٢- أن يحدد التلميذ الحروف المناسبة لتلك الأصوات من عدة حروف معطاة.

الإجراءات :

* ينظم المعلم التلميذ وقوفا فى دائرة كبيرة ، ويقف فى وسط الدائرة .

* يشرح المعلـم اللعبة للتـلاميذ ، حـيث إنه سيـعطيهم كلمـات وعليهم أن يحللوها إلى أصواتها المختلفة

* يبدأ الإجراء من تلميذ محدد فى الدائرة ، بأن ينطق المعلم كلمة ويطلب من التلميذ أن يذكر الصوت الأول فيها .

* التلميذ الذى يليه يذكر الصوت التالى ، وتستمر الأدوار باستمرار الكلمات .

* التلميذ الذى يخطأ يجلس وتستمر اللعبة .

* التلميذ الوقوف فى النهاية هم الذين أدوا المهمات بشكل صحيح .

* يقدم المعلم التعزيز المناسب للفائزين .

* تزداد درجة الصعوبة طبقا لاستجابات التلميذ ، بحيث يطلب من التلميذ هنا ذكر الصوت وإرفاقه ببطاقة الحرف المناسب من عدة بطاقات توضع فى منتصف الدائرة .

النشاط(٢٠)

الأهداف الإجرائية :-

١- أن يخمن التلميذ الكلمات استرشادا بالصوت الأول منها ومجالها الوظيفى.

٢- أن يكمل التلميذ حروف وأصوات الكلمات فى ضوء تخمينه لها بوجود وعدم وجود مساعد بصرى .

الإجراءات :

* يطلب المعلم من التلميذ الانتباه إلى إجراء النموذج الذى يقوم به ليمكنهم متابعة القيام به مستقلين .



* يمسك المعلم بطاقة صورة بطريقة لا يراها التلميذ .

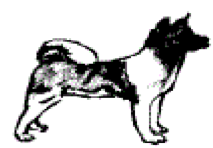
* يتم إخبار التلميذ أن الصورة لشيء يؤكل ، وهو من الفاكهة ويبدأ بحرف (ج).

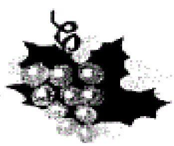
* يتلقى المعلم تخمينات التلميذ ، وينتظر حتى يشارك الكل فى عملية التخمين .

* يكتب المعلم التخمينات على السبورة دون التعليق على الصواب والخطأ.

* يظهر المعلم الصورة ، ويناقش التلميذ فى الإجابات التى ذكروها والمسجلة على السبورة .

* الدور الآن على التلميذ ، يوزع المعلم عليهم بطاقات صور ، ويطلب من كل منهم أن يخفى صورته عن زملائه ، ويتبع نفس الإجراء الذى قام به المعلم فى البداية.






* يتم تسجيل استجابات التلميذ على كل صورة ، وبعد المناقشة حول الصحيح والخطأ يقوم المعلم بإزالة التخمينات الخاطئة من على السبورة .

* تزداد درجة الصعوبة فى المضى قدما نحو تحليل الحروف والأصوات التى تحويها بطاقات الصور .

* يكرر المعلم النموذج عندما يتعثر التلميذ فى القيام بالمهمة.

النشاط(٢١)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحدد التلميذ العناصر الزائدة عن محتوى الصور التى يراها .

٢- أن يحدد التلميذ الحروف الزائدة عن محتوى الكلمات التى يراها .

٣- أن يحذف التلميذ الزوائد من الكلمات لتعطى معنى .

الإجراءات :

* يعرض المعلم على التلميذ الصور الموضحة .





* يكلف التلميذ بالمقارنة بين الصورتين .
* يوضح المعلم للتلاميذ أن الصورة الأولى تحتوى على عين زائدة وزيادتها أثرت على وضوح الشكل .
* يوضح للتلاميذ أن الكلمات التى نعرفها أيضا قد تتعرض لمثل هذا وعلينا أن نتعرف الزيادة فيها ونحذفه ليصبح لها معنى .
* يعرض على التلميذ بطاقتى الكلمتين التاليتين .

حديقة	حديققة

* يطلب من التلميذ هنا مقارنة الكلمتين ، ويسألهم المعلم أى الكلمتين صحيح وأيهما خطأ ويناقشهم فى استجاباتهم .
* يوضح للتلاميذ أن الحروف التى تزيد عن الحروف الأصلية للكلمة ولا تجعل لها معنى إنما تؤثر على معنى الكلمة وتجعلها غير واضحة .
* يكرر النشاط مع كلمات أخرى ، وكلما وجد المعلم تعثرا فى استجابات التلميذ يعود إلى الصور ويؤكد على تدريبهم على التركيز والتمييز البصرى للمكونات الأصلية .

النشاط : (٢٢)

الهدف : أن يرفق التلميذ الحروف بالأصوات المناسبة لها .

الإجراءات :

- يلتف التلاميذ جلوسا على هيئة دائرة .
- يضع المعلم فى مركز الدائرة لوحة الصور ذات القرص القابل للدوران .

- يخمن التلميذ الصورة التى سيقف عندها السهم الموجود بالقرص قبل لفه .
- يقوم أحد التلميذين بلف القرص ، الفائزون هم من يقف السهم عند الصورة التى قاموا بتخمينها .
- يقوم التلاميذ بعد ذلك بذكر مسميات الصور التى أمامهم ، والصوت الذى تبدأ به كل صورة
- يقوم كل تلميذ باختيار الحرف الذى يطابق الصوت من بين بطاقات الحروف.
- يجهز كل تلميذ بطاقة الحرف ، ويقوم أحد التلاميذ بلف القرص .
- الصورة التى يقف عليها السهم ، يقوم التلميذ أو التلاميذ الذين يحملون بطاقة الحرف الذى يمثل صوت بداية اسم الصورة بوضع البطاقة على الصورة ويتوالى الإجراءان السابقان تباعا
- الفائز هو الذى يحصل على اكبر عدد من النقاط التى يسجلها المعلم .

النشاط:(٢٣)

الهدف الإجرائى: أن يكمل التلميذ الكلمات بالحروف الناقصة طبقا لنموذج.

الإجراءات :

* يعرض المعلم على التلميذ نموذجا لكلمات بصرية ناقصة الحروف .

دراجة

د		ا	ج	ة
	ر	ا	ج	ة
د	ر		ج	ة
د	ر	ا		ة
د	ر	ا	ج	

كـــــتاب

	ت	ا	ب
ك		ا	ب
ك	ت		ب
ك	ت	ا	

- يختار المعلم مجموعتين من التلميذ بحيث تخصص لكل مجموعة كلمة وجدولها المرفق يطلب المعلم من كل مجموعة إكمال الجدول الخاص بها طبقا للنموذج المكتمل للكلمة .
- المجموعة التى تنتهى من إكمال الجدول أولا هى الفائزة .
- يطلب المعلم من كل مجموعة عرض ما قامت به على باقى التلاميذ .

النشاط:(٢٤)

الهدف الإجرائى: أن يحدد التلميذ أشكال الحروف للأصوات المسموعة .

الإجراءات :

- يسمع التلميذ صوت حرف من جهاز التسجيل .
- يبحث التلميذ عن الكلمة أو الصورة أو بطاقة الحرف التى تبدأ أو بها الصوت المسموع .
- يضع التلميذ دائرة حول الحرف .

النشاط:(٢٥)

الهدف: أن يحدد التلميذ الحروف الأولى للكلمات المسموعة .

الإجراءات :

- يستمع التلميذ من المعلم أو من جهاز التسجيل لكلمة منطوقة .
- يبحث التلميذ فى بطاقات الحروف عن الحرف الذى يمثل الصوت المسموع.
- يضع التلميذ بطاقة الحرف على الجانب الأيمن الأعلى من ورقة العمل .
- تتواصل عملية سماع التلميذ لكلمات وقيامهم بنفس الإجراءات .
- عندما يتمكن التلميذ من أداء كل المهمات بنجاح تظهر الحروف المفردة واحد تلو الآخر لتكون كلمة ذات معنى ، تكون موجودة على ظهر إحدى بطاقات الصور ، ويجب على كل تلميذ البحث عنها .
- ينطق التلميذ اسم الكلمة مستعينا بصورتها .

النشاط:(٢٦)

الهدف الإجرائى: أن يحلل التلميذ الكلمات المسموعة إلى حروفها .

الإجراءات :

- يستمع التلميذ إلى قصة من المعلم أو من جهاز التسجيل ، تذاع ببطء متعمد .
- أثناء ذلك يقول أحد التلاميذ (بنظام معين ، ويمكن بترتيب الجلوس) فى أى توقيت خلال سرد القصة " قف " .
- يذكر التلميذ المجاور الكلمة الأخيرة التى توقفت عندها القصة .
- يبحث تلميذ ثالث فى بطاقات الحروف عن الحرف الأول الذى تبدأ به هذه الكلمة ويثبته على السبورة .
- يتوالى الإجراء مع بقية حروف الكلمات وفق ترتيبها داخلها .
- فى النهاية يسمع التلميذ من المعلم إلى التابع الصحيح للحروف حسب الكلمات المختارة .
- ينزع تلميذ آخر من على السبورة الحروف الخاطئة .

النشاط:(٢٧)

الهدف الإجرائى: أن يرتب التلميذ الصور وفق ترتيب الكلمات المسموعة.

الإجراءات :

- يعرض المعلم مجموعة من بطاقات الصور .
- يستمع التلميذ من المعلم أو من جهاز تسجيل أسماء الأشياء الموجودة بالصور .
- يبحث التلميذ فى بطاقات الحروف التى توجد أمامهم عن الحرف الذى تبدأ به كل كلمة .
- الذى يجمع أكبر عدد من الحروف هو الفائز .

النشاط: (٢٨)

الأهداف الإجرائية:

١- أن يحلل التلميذ الجمل إلى الكلمات المكونة لها .

٢-أن يحدد التلميذ العلاقة بين الكلمات الموجودة فى الجمل .

٣-أن يعيد التلميذ ترتيب الكلمات فى جمل لتعطى معنى .

الإجراءات :

- يقوم المعلم بإعداد بطاقات للكلمات وأخـرى للجمل بحيث يمكن وضعها على القطعة القرائية التى يقدمها للتلاميذ .
- ينبغى أن تكون بطاقات الجمل على هيئة القطع المتحركة (Puzzle) ، وبهذا يسهل تركيبها سويا ، ويمكن أن تغطى القطعة كاملة.

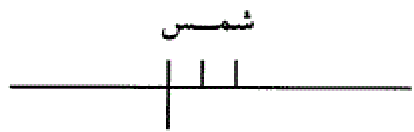
أحـــمـــد　　يلـــعـــب　　الـــكـــرة

- يطلب المعلم من التلميذ النظر إلى الجملة الأولى فى القطعة واختيار القطع المتحركة التى تناسب هذه الجملة .
- يمكن للتلميذ فى البداية اسـتخدام أشكال القطع المتحركة ، وشيئـا فشيئا ، يمكنه إدراك التركيب الصـحيح للجملة ، ويمكنه أيضا معرفـة وظيفة الكلمة فى الجملة ، وأن الجـملة ما هى إلا مجـموعة كلمات تـتحد معـا لتعطى خبرا ذا معنى .
- فى النهاية يمكن للتلميذ أن يركب الجمل دون نموذج فى القطعة .
- يلصق المعلم بطاقات الكلمات على السـبورة بطريقة عشوائية غـير مرتبة ، ويطلب من أحد التلاميذ ترتيبهـا وفق ما فعل سابقا ، وفى هذه الحالة فانه يبتعد تماما عن المعزز البصرى (القطعة) .
- يطلب المعلم من التلميذ كتابة الجملة على السبورة مسترشدا بالنموذج .

- لا يطلب المعلم من التلميذ فى البداية نطق الكلمات أو الحروف ، بل عليه هنا أن يراقب مهاراته الحركية ، ومعرفته لأشكال الحروف وكتابتها على خط مستقيم .

- عندما لا يتبع التلميذ هذا الإجراء بدقة ، يقوم المعلم بتخطيط السبورة ليكتب عليها التلميذ كمساعدة لتمييز أحجام الحروف وأوضاعها (فوق السطر - تحت السطر)

- يلفت المعلم انتباه التلميذ لضرورة الكتابة على السطر ، ومراعاة الحروف التى ينزل منها جزء تحت السطر كالحروف الكاسية ، ويمكن أن يقدم له المساعدة البصرية التالية .



_ ويمكن كتابة الكلمات على البطاقات مجزأة إلى حروف ، بحيث يسهل على التلميذ أن ينظر إلى الحرف والمعزز الخطى ويقلد النموذج الكتابى .

_ يعرض المعلم القطعة مرة ثانية على التلميذ مكتوبة بطريقة عادية ، ويفضل كتابة الجمل بين سطرين كالتالى :

أحمد يلعب الكرة

النشاط:(٢٩)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحدد التلميذ الأصوات التى تبدأ بها الكلمات.

٢- أن يكمل التلميذ الجمل بالكلمات المناسبة لها .

الإجراءات :

- يجهز المعلم عدة أسئلة تتعلق بالموضوع المقروء ، وتحتوى فى المقام الأول على كلمات وردت بالموضوع .

- يستخدم المعلم فى كل سؤال المورفيم الأصلى (المقطع الجذرى للكلمة) يكون تم التدريب عليه فى درس سابق ، ولتكن كلمة (قرأ) .

- يطلب المعلم من التلميذ الإجابة بنعم أو لا عن الأسئلة المطروحة .

- عندما لا يتعرف التلميذ على الكلمة المستخدمة ، يقوم المعلم بتذكيره أن هذه الكلمة تم تناولها فى حصة سابقة ، ويذكر المعلم طريقة تناولها .

- بهذا يتعرف التلميذ أن الجملة تتكون من كلمات مفردة ، تتوحد بينها علاقة المحتوى.

- يعرض المعلم القطعة وبها فراغات ، على الأقل يتم حذف كلمة من كل جملة .

- يقرأ المعلم القطعة الأصلية كمساعدة لإدراك محتوى الجمل المتضمنة .

- يستخدم المعلم سهما ورقيا يمكنه به أن يغطى ويجزئ مقاطع كلمة ، ويكون من ورق مقوى .

النشاط: (٣٠)

الهدف الإجرائى : أن يرتب التلميذ الجمل المعطاة بطريقة ذات معنى

الإجراءات :

- يستخدم المعلم بطاقات بها أفعال فى صورها المختلفة (قرأ - يقرأ - قرأوا - يقرأون - تقرأ - . . . . .) .

- يؤكد المعلم فى شرحه على العلاقة الوطيدة بين بداية الفعل أو نهايته والاسم المستخدم .

- فى البداية يمكن أن يستخدم المعلم الأفعال التى يحتويها كلام التلميذ فى سرده مثلا لما يفعله فى يومه مثلا (فى الصباح استيقظت من النوم).

- يطلب المعلم من التلميذ بناء جمل باستخدام الفعل (كان).

- الجمل التى يذكرها التلميذ يكتبها المعلم على السبورة .

النشاط: (٣١)

الهدف الاجرائى : أن يحدد التلميذ معانى الكلمات استنادا إلى أشكالها أو أجزائها المعروفة

الإجراءات :

- يضع المعلم قائمة بكلمات تحتوى على المورفيم الأصلى (جذر الكلمة) ، وبطاقات منفردة . بالمورفيمات اللواحق سواء فى بدايات الكلمات أو نهاياتها .
- يكتب المعلم المورفيم الأصلى الأول على السبورة أكثر من مرة بطريقة عمودية .

مثال : ←——————— ركب

ركب

ركب

ركب

ركب

ركب

ركب

- يشرح المعلم طريقة بناء الكلمات طبقا للاسم المستخدم ، وذلك باستخدام بطاقات المورفيمات اللواحق .
- يفضل أن تكون المورفيمات اللواحق بألوان مختلفة عن المورفيم الأصلي
- يفصل المعلم المورفيمات اللواحق عن المورفيمات الأصلية ويطلب من التلميذ إعادة إضافتها طبقا للاسم الذى يذكره لهم .
- فى البداية يفضل التفريق بين المورفيمات اللواحق التى تميز بين المذكر والمؤنث ، ويمكن هنا التعزيز بالصور .



- يقوم المعلم بتبديل بطاقات الكلمات مع تثبيت المورفيمات الإضافية سواء في بداية الكلمات أو آخرها .

النشاط (٣٢)

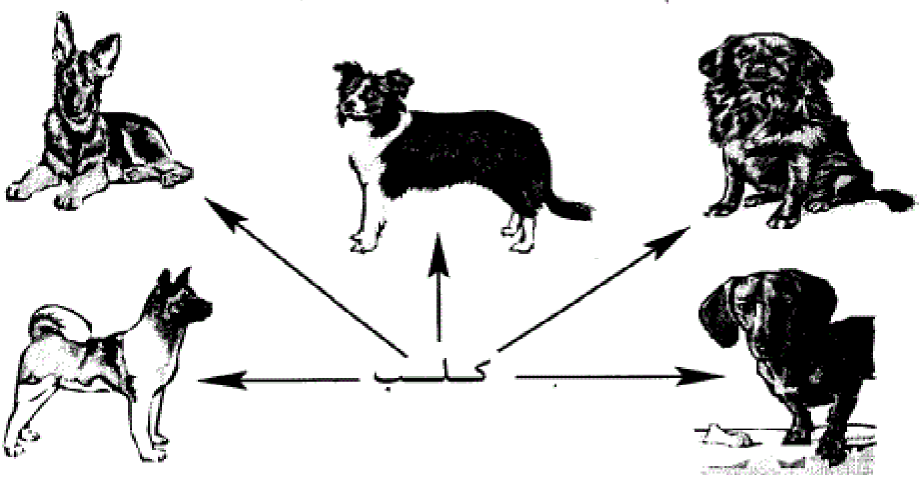
الأهداف الإجرائية :

١- أن يتعرف التلميذ معنى مصطلح المترادفات من خلال الصور .

٢- أن يحدد التلميذ الكلمات المترادفة التي تشير لمعنى واحد .

الإجراءات :

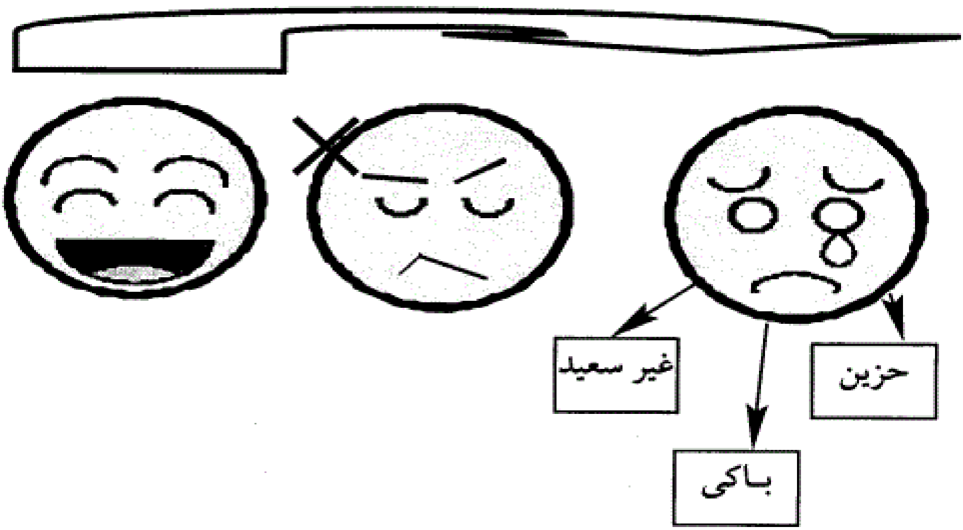
- يعرض المعلم على التلميذ مجموعة الصور الموضحة .



- تترك الفرصة للتلاميذ للتعليق على الصور ، ثم يطرح المعلم عليهم السؤال التالي : هل هناك فرق بين أشكال الكلاب الموجودة ؟ ناقش معهم الفروق .

- يوضح المعلم للتلاميذ أنه كما أن بعض الأشياء قد تختلف في الشكل ، لكن يبقى لها معنى واحد ، فكل من هذه الصور يشير إلى الكلب برغم اختلاف الشكل ، وكذلك الأمر بالنسبة للكلمات قد تختلف في أشكالها ولكنها تعطي معنى واحدا .

- تزداد درجة الصعوبة بعرض الصور التالية .



- يتلقى المعلم استجابات التلميذ حول الصور .
- يسجل المعلم ما يقوله التلميذ على السبورة .
- يوضح المعلم للتلاميذ انه بعكس صور الكلاب التى تعددت فى أشكالها ولها معنى واحد فإنه قد يكون هناك شكل له أكثر من معنى ، ويدلل على ذلك من خلال تعليقاتهم على الصور والتى قام بتسجيلها على السبورة .
- يقدم المعلم للتلاميذ نموذجا لكلمة ويطلب منهم أن يذكروا كلمة أخرى تحمل نفس المعنى .
- فى البداية يساعد المعلم التلميذ بتقديم خيارات (مرئية أو مسموعة) ، وشيئا فشيئا يمنع المساعدة .
- إذا تمكن التلميذ من المهمات ينتقل المعلم إلى النشاط التالى وإلا فيكرر التدريس باستبدال الصور والكلمات ، وتغيير الصور والكلمات .

النشاط (٣٣)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحدد التلميذ مرادفات الصفات التى يقرأها فى قصة .

٢- أن يحدد التلميذ متضادات الصفات التى يقرأها فى قصة .

الإجراءات :

- من كتاب القراءة المقرر على التلميذ يختار المعلم إحدى القصص ويمكنه الاستعانة بقصة خارجية مألوفة لهم .
- يقرأ المعلم جهرا القصة ويركز على الصفات التى تصف الشخوص .
- يناقش المعلم القصة مع التلميذ ويسألهم عن الصفات التى وردت فى القصة عن الشخوص .
- يحدد المعلم صفة واحدة للتلاميذ .
- يعيد المعلم قراءة القصة ويطلب من التلميذ تحديد الصفة (الصفات).
- يناقش المعلم مع التلميذ لماذا تكون الصفات هامة فى القصة .
- من الممكن أن تقرأ فقرة دون ذكر الصفات التى بها .
- يقوم المعلم بإجراء تغذية راجعة على الفقرة مع الصفات وبدونها .
- تنتهى القراءة حين التركيز على الصفات .
- يلعب المعلم مع التلميذ لعبة الصفات بعد أن يتأكد من فهمهم لها ، وفيها يجلس التلاميذ فى أماكنهم ويتبادلون رمى كرة وعلى كل من تأتى له الكرة أن يذكر صفة لشيء يحدده المعلم ، التلميذ الذى يتأخر يخرج من اللعبة .
- ينتقل المعلم بعد ذلك للمتضادات ، ويطلب من التلميذ ذكر مضاد الصفات التى تم التدريب عليها .

النشاط (٣٤)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحدد التلميذ العناصر المكونة لصورة وما بينها من علاقات .

٢- أن يميز التلميذ العنصر الغائب من صورة وأثر غيابه على المعنى .

٣- أن يحدد التلميـذ كلمة المحتوى / كلمة الـوظيفة الناقصة فى جـملة طبقا لنموذج مكتمل .

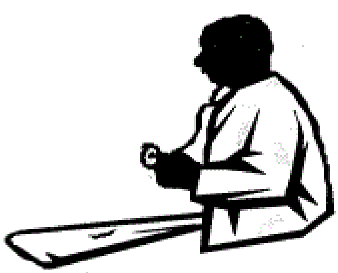
٤- أن يحدد التلميذ الكلمات الناقصة فى جملة دون نموذج.

الإجراءات :

- يعرض المعلم صـورة كنموذج ، ويناقش التلميذ فى مكوناتها .



- يطلب المعلم من كل تلميذ تحديد مكونات الصورة مستقلا .
- يعرض المعلم نفس الصورة بعد حذف أحد عناصرها ، ويطلب من التلميذ توضيح الفرق بين الصورتين .



- يوضح المعلم للتلاميذ أن غياب هذا العنصر قد أثر على معنى الصورة.
- عندما ينجح التلميذ فى إتمام المهمة ، ينتقل إلى التعامل مع بطاقات الجمل.

يكشف الطبيب على التلميذ	يكشف الطبيب التلميذ	يكشف على التلميذ

- يطلب المعلم من تلميذ تحديد الكلمات الناقصة فى البطاقتين عن النموذج الموضح .
- يساعد المعلم التلميذ على قراءة الجمل الثلاث ، ويسأله عن الجملة التى لها معنى .
- يوضح المعلم للتلاميذ أن غياب الحرف (على) قد أفقد الجملة معناها ، فى الجملة الأولى .
- يعيد المعلم نطق الجملة (يكشف الطبيب التلميذ) ، ويذكر أن حذف كلمة المحتوى فى الجملة الثانية قد أثرت أيضا فى المعنى .
- ينطق المعلم (الطبيب على التلميذ) ويخبر التلميذ أن السؤال الذى يتبادر إلى الذهن (من الذى كشف على التلميذ ؟) ولهذا فان كلمة الطبيب تجعل الجملة تامة المعنى ولا تحتاج إلى استفهام .
- تكرر الإجراءات مع جمل أخرى بحذف أحد أركانها (كلمات محتوى أو كلمات وظيفية) وعندما ينجح التلميذ فى إتمام المهمات يمكنك القيام بالنشاط التالى .

النشاط (٣٥)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يحدد التلميذ الكلمات المناسبة لإكمال الجمل من قائمة مفردات مسموعة .

٢- أن يكمل التلميذ الجمل بالكلمات المناسبة استرشادا بمحتوى الصور المعروضة

٣- أن يقوم التلميذ بمهمة التكميل منفردا دون معززات سمعية أو بصرية .

الإجراءات :

- يعرض المعلم على السبورة مجموعة من الصور المصحوبة بجمل ناقصة .

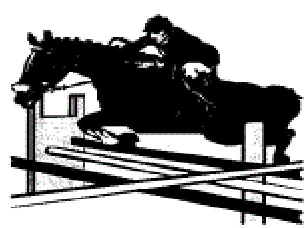
- يسجل المعلم تعليقات التلميذ عن محتوى الصور فى قائمة مفردات .
- يذيع المعلم شريط الكلمات الناقصة من جهاز التسجيل ، أو ينطق بالكلمات الناقصة ويتعمد أن يكون ذلك ببطء ، وبدون ترتيب .
- يشير المعلم إلى كل صورة على حدة عندما ينطق مجموعة من البدائل المكملة .
- يطلب المعلم من التلميذ أن يقولوا قف عندما تنطق الكلمة المناسبة لتكميل الجملة .



... يضع رجليه



... يقص ... الولد



... يقفز ... .

النشاط(٣٦)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يخمن التلميذ معانى الكلمات الناقصة فى الجمل مستعينا بالسياق .

٢- أن يكمل التلميذ الجمل بالكلمات المناسبة مسترشدا بعلاقات المعنى .

الإجراءات :

- يخبر المعلم التلميذ أنه سوف يريهم كيف يعرفون كلمة مجهولة لهم ، وذلك باستخدام مفاتيح فى الجملة وكذلك أصوات الحروف .

- يطلب المعلم من التلاميذ أن يستعدوا للقيام بمثل ما يقوم به .

- ينطق المعلم هذه العبارة : أنا أركب سـ . . . . . .

- يرفع المعلم بطاقة الحرف (س) عندما يصل إلى المكان الخالى .

- يقول المعلم : يجب على أن أعرف ماهى الكلمة الأخيرة فى الجملة ، أنا أعرف أنها تبدأ بالحرف (س) ، وأنا أعرف أيضا أنها يجب أن تكون كلمة تشير إلى شىء يركب . سوف أقول الجملة مرة ثانية ، وأفكر فيما أركبه ، وأجعل فمى مستعدا للنطق بكلمة أولها حرف (س) عندما أصل إلى المكان الخالى فى الجملة .

- ينطق المعلم الجملة مرة ثانية ، ويؤكد فى النطق على كلمة (أركب) ، ويبالغ فى أسلوب (اجعل فمك مستعدا) ، وينطق بالكلمة (ساعة) ، ويقول: لدى الآن كلمة تبدأ بحرف (س) ولكن ليس لها معنى ، لأننا لا نركب الساعة !! ، يكرر المعلم العملية ولكن ينطق هذه المرة كلمة سيارة ، يقول: سيارة يجب أن تكون هى الكلمة الصحيحة لأنها كلمة مبدوءة بـ (س) ثم إنها شىء يمكن أن يركب .

- يكرر المعلم نفس الإجراء مع جملة ثانية ، ويطلب من تلميذ أن يأتى بالكلمة الناقصة.

- إذا لم يتمكن التلميذ من هذه المهارة ، على المعلم بالعودة إلى أنشطة التعرف على الكلمات خاصة فيما يتعلق بمهارة ربط الرمز بالصوت فيما

يتعلق بالحروف المستخدمة فى هذه الجملة ، وقد تكمن المشكلة فى محتوى الجمل ذاتها ، وفى هذه الحالة ينبغي أن يغير المعلم هذا المحتوى ليتمشى مع خبرة التلميذ ، وثالثا ، قد يعانى التلميذ من عجز فى اللغة الشفهية بصفة عامة ، وفى هذه الحالة ينبغى أن يمده المعلم أولا بالكثير من أنشطة تكميل الجمل ، والتى يقوم فيها التلميذ بأن يكمل شفهيا الأفكار التى تكون قد بدأت وذلك بدون استخدام مفاتيح الحرف/ صوت

- يعيد المعلم تدريس الدرس نفسه ، ويغير استراتيجياته ، ويزيد تأكيد كل من مفاتيح المعنى فى الجمل و أصوات الحروف الأولى .

النشاط(٣٧)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يتنبأ التلميذ بمحتوى قصة من خلال الصور قبل قراءتها .

٢- أن يفحص التلميذ صدق تنبؤاته من خلال فهم ما يقرأ .

٣- أن يحدد التلميذ الأفكار الرئيسة فى القصة مسترشدا بالمخطط التنظيمى الموضح .

٤- أن يجيب التلميذ عن أسئلة القصة من خلال تنبؤاته بمحتواها ومن خلال سماعها .

٥- أن يعيد ترتيب أحداث القصة مسترشدا بفهمه للمخطط التوضيحى .

الإجراءات :

- يختار المعلم إحدى القصص المقررة على التلميذ فى كتاب القراءة ولتكن (العصفورة وصغارها).
- يخبر المعلم التلميذ بعنوان القصة .
- قبل تناول القصة يعرض المعلم على التلميذ الصورة التالية .



- يترك المعلم الفرصة أمام التلاميذ يتحدثون عن مكونات الصورة ، ويسجل ما يقولونه على السبورة.

- يخبر المعلم التلاميذ أنهم تقريبا فهموا القصة قبل قراءتها من خلال ملاحظتهم وتنبؤاتهم بمساعدة الصورة .

- يطلب المعلم من التلاميذ الانتباه حين سماع القصة منه أو من جهاز التسجيل ليتأكدوا من صحة تنبؤاتهم .

- يقرأ المعلم القصة جهرا ويحاول إبراز العناصر التى نجح التلاميذ فى التنبؤ بها ، أو يدعهم يستمعون إلى جهاز التسجيل لتكون لديك فرصة لمتابعة ردود أفعالهم .

- يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب على القصة ، وقراءتها ، ويضع خطوطا تحت العناصر التى تم التنبؤ بها .

- تذاع القصة من خلال جهاز التسجيل مرة أخرى ، ويطلب من التلاميذ متابعة المعلم عندما يملأ المخطط .

- تجمع آراء التلاميذ حول العناصر الموضحة بالمخطط ، ويسجل الصواب منها ، ويتم مناقشتهم فى الخطأ.

- بعد الانتهاء من ملء المخطط ، تطرح على التلاميـذ مجموعة من الأسئلة تتعلق بالمعلومات الواردة بالمخطط .
- تعلق على السبورة بطاقات أحداث القصة بطريقة غير منظمة ، ويطلب من التلاميذ فرادى ترتيب البطاقات استرشادا بالمخطط .
- يمكن إزالة المعلومـات من المخطط ويكلف التـلاميـذ أن يقومـوا بأنفسـهم بالمهمة .

النشاط(٣٨)

الأهداف الإجرائية :

١- أن يدرك التلميذ العلاقة بين الصور المعروضة فى المخطط المصور.

٢- أن يعبر التلميذ عن العلاقة بين الأفكار التى تنقلها الصور.

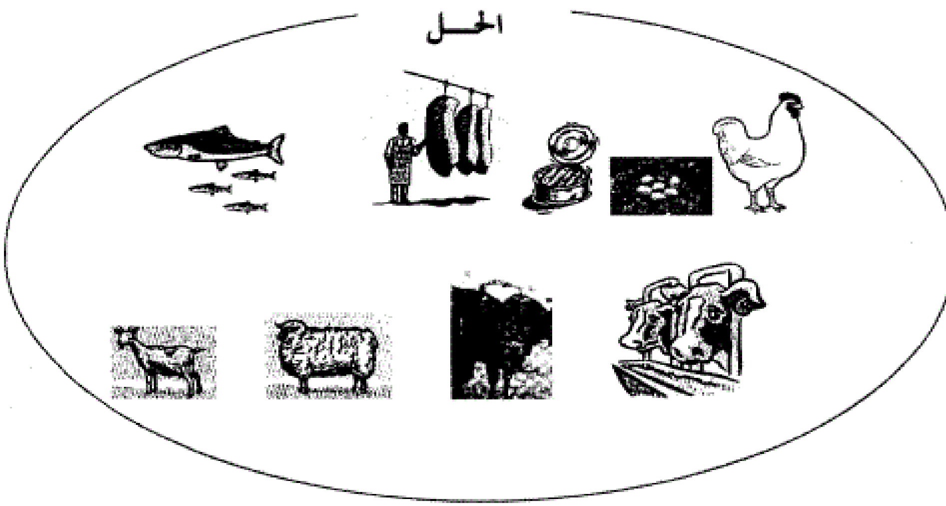
٣- أن يحدد التلميذ عناوين فرعية للموضوع المقروء.

٤- أن يجـيب التلمـيذ عـلى الأسئلة التـى تدور حول العـلاقـة بين الأفكار المقروءة.

الإجراءات :

* يعـرض على التلميـذ المخطط المصور(١) الموضح (حـول موضـوع الأمن الغذائى من كتاب القراءة المقرر).


المشكلة


الحل

- يوضح المعلم للتلاميذ أن الموضوع يدور حول مشكلة نعانى منها ويقدم الحلول.

- يطلب المعلم من التلاميذ فرادى التعليق على المخطط المصور.

- تسجل استجابات التلاميذ على السبورة .

- يقرأ المعلم القطعة جهرا ، ويطلب من التلاميذ متابعته ، ليتمكنوا من ملء المخطط الموضح .

- يسأل المعلم التلاميذ عن المشكلة التى يدور حولها الموضوع ، وتسجل الإجابة فى المخطط .

- يطلب من التلاميذ وضع خط فى الكتاب تحت العبارة التى تشير إلى المشكلة ، وأن يكتبوا أمامها العدد (١) ، ويوضح لهم أن هذه الفكرة أساسية فى الموضوع لأنها تدور حول جزء هام منه .

- يسأل التلاميذ عن الحلول التى يقدمها موضوع القراءة ، ويوضح المعلم أن الحلول عامة تعتبر أيضا فكرة أساسية وعلاقتها بالفكرة الأولى هى علاقة السبب والنتيجة ، ويطلب منهم وضع خط تحت العبارة التى تشير إلى الحلول بصفة عامة ووضع رقم (٢) .

- يسال التلاميذ عن البدائل التى تعرضها القطعة ، ويملأ المعلم المخطط من خلال الأسئلة الفرعية : ماذا نأخذ من الأبقار - الدجاج - السمك...

- يساعد المعلم التلاميذ عندما يجد تعثرهم فى الإجابة بعرض الصورة التالية:



- يطلب المعلم من التلاميذ وضع خط تحت كل بديل من بدائل الحل ، وأن يرقموها على الترتيب (أ-ب- ج....).

- يوضح المعلم للتلاميذ أن هذه البدائل تعتبر أفكارا فرعية لأنها تندرج تحت الفكرة الرئيسة (٢).

- يسأل التلاميذ عن مدى الاستفادة من خلال قراءة الموضوع ، وتعاد قراءة الفقرة الأخيرة جهرا ويطلب منهم المعلم متابعته بالنظر فى الكتاب وقراءة الفقرة .

- تسجل إجابات التلاميذ على السبورة ، ويطلب منهم وضع خط تحت العبارة التى تلخص مدى الاستفادة من البدائل المطروحة للحل . وأن يكتبوا أمامها رقم (٣) .

- يكلف التلاميذ فرادى بإجابة الأسئلة المرفقة بالموضوع تباعا، ثم يطلب منهم غلق الكتاب وإعطاء ملخص شفهى عن الموضوع بالاستعانة بالمخططين المصورين.

تدريبات عامة على الأنشطة المقترحة :

١- تستخدم الألعاب اللغوية لتدريب التلاميذ على النطق بالكلمات التى يعرفونها بمجرد النظر إليها ، ولتكن فى شكل مسابقات بين المجموعات ، تخصص لكل مجموعة عددا من بطاقات الكلمات ، ويطلب من كل مجموعة على التوالى نطق كلمة من الكلمات التى تحتفظ بها ، ويحدد وقت لذلك ، المجموعة التى تتأخر ، تأخذ دورها المجموعة التى تليها ، فى النهاية المجموعة الفائزة هى التى تنهى بطاقاتها أولا .

٢- يقدم المعلم للتلاميذ تدريبات تحل فيها الكلمات محل مرادفات ومتضادات لها .

* يعرض على التلميذ صورة شيء أو اسمه ، ويشجع كل تلميذ أن يأتى بكلمة أخرى تعنى نفس الشيء . ثم بكلمة عكسها . مع الأخذ فى الاعتبار (أن من إحدى الطرق التى تستخدم لتمييز مفهوم ما وتحديده أن تعرف عكس ما يعنيه ، لا ما يعنيه فقط).

* يناقش كل تلميذ فى الكلمة التى أحضرها باقى زملائه ومدى علاقتها بالمفهوم .

* يطلب من التلاميذ الإتيان بعكس الكلمات ، ويشجع كلا منهم على أن يربط كلمات المحتوى بالصور الذهنية التى لهذا المفهوم .

* يطلب من كل تلميذ أن يرسم أو يصف ما لديه من صور عقلية حول كلمات معينة. وأن يذكر ما يأتى فى ذهنه عند ذكر كلمة بعينها.

٣- التدريب على تعرف الكلمات غير المألوفة بالاستعانة بالربط بين (الصوت/ الرمز / المعنى) يمكن توزيع التلاميذ إلى أزواج ، ويعطى كل زوج مجموعة من بطاقات الحروف ، وتكتب على السبورة بعض الجمل ناقصة الكلمات ، ويطلب من كل زوج تبادل الأدوار فى إكمال جملة حذفت منها كلمة ، يرفع كل تلميذ بطاقة الحرف الذى

تبدأ به الكلمة الناقصة ، ويستخدم المشارك له معنى الجملة والربط بين الصوت والرمز لذلك الحرف الموجود على البطاقة المرفوعة ليخمن الكلمة التى تكمل معنى الجملة.

وعندما ينجح التلميذ فى التوصل إلى الكلمة المحذوفة يأخذ زميله دوره فى إكمال جملة غيرها متبعا نفس الإجراء .

١- يقدم للتلاميذ مجموعة من الألغاز المألوفة لهم لتدريبهم على تحليل الكلمات إلى حروفها وهناك كثير من الألغاز المشهورة منها ما يلى :

* أنا حيوان كبير لى خرطوم ونابان أنت ترانى فى حديقة الحيوان واسمى يتكون من ثلاثة حروف ، فمن أنا ؟

* أنا جهاز صغير يتكلم الناس من خلالى وأنا مهم جدا فى التغلب على طول المسافات ، واسمى يتكون من أربعة حروف ، هل تعرفنى ؟

* أنا مخلوق غريب آكل كل شىء ، وعندما أشرب أموت ، واسمى يتكون من ثلاثة حروف ، فمن أنا ؟

٢- تدريب التلميذ على إدراك علاقات السياق والوظائف الدلالية للتراكيب المتضمنة فى الجمل من خلال إثراء حصيلتهم بالكلمات الأساسية وكلمات الوظائف فى جمل شفهية تلقيها عليهم ، ثم تسألهم عن المكان أو الوقت أو الاتجاه ، ويطلب منهم إكمال جمل باستخدام هذه الكلمات التى تجيب على أسئلة تبدأ بمن وماذا وأين ومتى ..إلخ.

٣- قبل قراءة قطعة مختارة من كتاب القراءة المقرر تكتب الكلمات الهامة على السبورة ، ويطلب من كل تلميذ أن يجمع معلومات حول هذه الكلمات من خلال قراءته للموضوع .

٤- قبل القراءة تكتب مجموعة من الأسئلة تتعلق بالمعلومات والأفكار المتضمنة فى الموضوع ويطلب من التلاميذ الإجابة عليها عند القراءة .

٥- تدرب التلاميذ على صياغة أسئلة على عنوان القطعة قبل قراءتها وبعد القراءة يراجع كلا منهم فى ضوء ما قرأ الأسئلة التى وضعها وكم هى غطت من الموضوع وكيف يجيب عنها .

٦- تستخدم المخططات المصورة وغير المصورة لتوضيح العلاقات بين الأفكار فى المقروء ، ويساعد المعلم التلاميذ على أن يصمموا بأنفسهم مثل هذه المخططات التى تيسر لهم عملية الفهم .

صدر من السلسلة ما يلى :

(١) رياضة المشى مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب و أ.د. إبراهيم خليفة تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.

(٢) التعليم والتنمية الشاملة : دراسة فى النموذج الكورى.

تأليف د. عبد الناصر محمد رشاد. تقديم أ.د. عبد الغنى عبود

(٣) مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور. تقديم أ.د. جابر عبد الحميد

(٤) المدخل فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

أ.د. أحمد النجدى. تأليف أ.د. على راشد. أ.د. منى عبد الهادى

(٥) التربية البيئية لطفل الروضة .

تأليف أ.د. وفاء سلامة. مراجعة وتقديم: أ.د. سعد عبد الرحمن

(٦) التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية - الأسس النظرية .

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.

(٧) النمو الحركى: مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب.

(٨) الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى: المنظور النسقى الاتصالى.

تأليف أ.د. علاء الدين كفافى.

(٩) علم النفس الاجتماعى: رؤية معاصرة.

تأليف أ.د. فؤاد البهى. وأ.د. سعد عبد الرحمن

(١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم .

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.

(١١) الإدارة المدرسية فى مطلع القرن الحادى والعشرين.

تأليف أ.د. أحمد إبراهيم أحمد

(١٢) علم النفس الاجتماعى والتعصب.

تأليف أ.د. عبد الحميد صفوت

(١٣) التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد.

تأليف أ.د. عبد الغنى عبود وآخرون

(١٤) مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد، ود. بيومى ضحاوى.

أ.د. عادل سلامة، أ.د. عبد الجواد السيد بكر

(١٥) الإعداد النفسى للناشئين: دليل للإرشاد والتوجيه للمدربين والإداريين وأولياء الأمور.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب

(١٦) القلق وإدارة الضغوط النفسية.

تأليف أ.د. فاروق السيد عثمان

(١٧) طرق تدريس الرياضيات.. نظريات وتطبيقات.

تأليف أ.د. إسماعيل محمد الأمين

(١٨) خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.

تأليف: مارتن هنلى - روبارتا رامزى - روبرت ألجوزين

ترجمة أ.د. جابر عبد الحميد

(١٩) تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية.

تأليف أ.د. رشدى أحمد طعيمة

(٢٠) أصول التربية البدنية والرياضة: المدخل ـ التاريخ ـ الفلسفة - المهنة والإعداد المهنى - النظام العلمى الأكاديمى.

تأليف أ.د. أمين أنور الخولى

(٢١) فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية.

تأليف أ.د. سعيد إسماعيل على

(٢٢) اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٢٣) علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره ـ منهجيته ـ تكافؤ الفرص التعليمية

تأليف أ.د. على السيد الشخيبى

(٢٤) تربية الأطفال المعاقين عقليا

تأليف أ.د. أمل معوض الهجرسى

(٢٥) القياس والاختبارات النفسية

تأليف أ.د. عبد الهادى السيد على وأ.د. فاروق السيد عثمان

٢٦) التربية وثقافة التكنولوجيا.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور

٢٧) طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

تأليف أ.د. أحمد النجدى. أ.د. منى عبد الهادى أ.د. على راشد.

٢٨) الذكاءات المتعددة والفهم.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

٢٩) المنهجية الإسلامية فى البحث التربوى.

تأليف أ.د. عبد الرحمن النقيب

٣٠) نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمى وتعلم اجتماعى وذكاء وجدانى.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

٣١) النشاط البدنى والاسترخاء: مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب

٣٢) علم النفس الصناعى والتنظيمى: بحوث عربية وعالمية.

تأليف أ.د. محمود السيد أبو النيل

٣٣) اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم على ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.

تأليف أ.د. على راشد أ.د. أحمد النجدى أ.د. منى عبد الهادى

٣٤) علم النفس التأهيلى وخدماته فى مجال الإعاقات والإصابات والأمراض المزمنة.

تأليف أ.د. علاء الدين كفافى أ.د. جهاد علاء الدين

٣٥) نظريات المناهج التربوية.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور

٣٦) تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة، لجمهور متنوّع.

تأليف أ.د. رشدى أحمد طعيمة

د/ محمد علاء الدين الشعيبى